

Anais Eletrônicos
IX Simpósio de Pedagogia
ISSN 2594-472X



Universidade Estadual de Santa Cruz
Departamento de Ciências da Educação
Colegiado de Pedagogia



Ilhéus, Bahia, 2025

Comissão Organizadora

Docentes:

Gilvânia da Conceição Nascimento
Jorsinai de Argolo Souza
Lúcia Fernanda Pinheiro Coimbra Barros
Viviane Briccia do Nascimento

Discentes:

Ana Beatriz Santos Borges
Daiane de Jesus Santos
Eloísa Kelly Santos Souza
Vaniele Rocha Santos

Comitê Científico

Dr.^a Alba Lúcia Gonçalves
Dr.^a Andréia Cristiana Freitas Barreto
Dr.^a Cândida Maria Santos Daltro Alves
Dr.^a Cíntia Borges de Almeida
Dr.^a Cláudia Celeste Lima Costa Menezes
Dr.^a Cristiane Andrade Fernandes
Dr.^a Cristiane Batista Silva Santos
Dr.^a Débora Paula de Andrade Oliveira
Dr.^a Emília Peixoto Vieira
Dr.^a Eugênia da Silva Pereira
Ms. Franciele Brito Barbosa
Dr.^a Genigleide Santos da Hora
Ms. Gilvânia da Conceição Nascimento
Dr.^a Ilka Miglio de Mesquita
Dr. Isac Pimentel Guimarães
Dr.^a Jeanes Martins Larchert
Dr.^a Jorsinai de Argolo Souza
Dr.^a Júlia M^a da Silva Oliveira
Dr.^a Jussara Tânia Silva Moreira
Dr.^a Lenilza Teodoro dos Santos Mendes
Dr.^a Lilian Moreira Cruz
Dr.^a Lívia Andrade Coelho
Ms. Lucília Santos da França Lopes
Dr.^a Lúcia Fernanda Pinheiro Coimbra Barros
Dr. Marcelo Gomes da Silva
Dr. Marcos Augusto de Castro Peres
Dr.^a Maria Luiza Coelho Santos Carvalho
Ma. Paloma Oliveira Bezerra
Me. Paulo Sergio Souza Vasconcelos
Dr.^a Rosaide Pereira dos Reis Ramos
Dr.^a Sandra Cristina Souza Reis Abreu
Dr.^a Verônica Alves dos Santos Conceição
Dr.^a Viviane Briccia do Nascimento

SUMÁRIO

EIXO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) ALFABETIZADORES(AS)

- | | |
|--|----|
| 01. Diálogos Pedagógicos: entre letras, emoções e a importância do autocuidado do professor Alfabetizador. Stefane Luise Santana D Assunção. | 06 |
| 02. A formação de professores/as Alfabetizadores/as da EJA na perspectiva Freireana. Helen Costa dos Santos; Lilian Moreira Cruz. | 11 |
| 03. Café com Letras: um olhar de uma estagiária sobre a Alfabetização de adultos em espaço não escolar. Josiane Costa Quevedo Martins; Karen Cristiane Pereira de Moraes; Jane Schumacher. | 17 |

EIXO 2: EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

- | | |
|--|----|
| 01. Alfabetização e Letramento de crianças com Transtorno do espectro autista: métodos e estratégias. Maria do Carmo A. Silva Miranda; Verônica Alves dos Santos Conceição. | 23 |
| 02. Professor Alfabetizador e a Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista – TEA. Amanda de Jesus dos Santos; Laiza Taísa Conceição Luz Silva; Genigleide Santos da Hora. | 31 |
| 03. Desafios e possibilidades da Educação Inclusiva: relato de experiência de uma aluna com transtorno do espectro autista. Gabriel Costa Borges. | 38 |
| 04. Dificuldade de Aprendizagem escolar: pontos para uma intervenção pedagógica. Jéferson Evangelista dos Santos. | 44 |
| 05. Intervenções de licenciandas da Pedagogia no Pibid: alfabetizando alunos do 5º ano. Emmanuely Fonsêca Guedes. Maria Luiza Oliveira dos Santos; Genigleide Santos da Hora. | 52 |

EIXO 3: INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E VIVÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA

- | | |
|--|----|
| 01. Organização dos espaços-ambientes promotores de vivências de leitura e escrita na educação infantil. Vaniele Rocha Santos; Cláudia Celeste Lima Costa Menezes | 58 |
| 02. Por uma educação antirracista: o papel do Pibid na construção de práticas afro-alfabetizadoras. Dayane de Souza Lima; Cândida Maria Santos Daltro Alves. | 64 |
| 03. A importância da Literatura no processo de Alfabetização e na construção da identidade da criança. João Vitor Barbosa Souza; Valéria Moreira Dias; Yure Oliveira Venceslau | 70 |
| 04. O brincar como meio facilitador da aprendizagem na educação infantil. Lucimar Gracia Ferreira; Klebia Cordeiro Dias; Taisa Souza Cruz Silva | 75 |

EIXO 4: A ALFABETIZAÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

- | | |
|---|-----|
| 01. O debate educacional sobre o Analfabetismo no jornal Correio de Ilhéus. Milena Rodrigues dos Santos; Cíntia Borges de Almeida. | 81 |
| 02. Alfabetização e memória: arquivos escolares como campo formativo. William Santos Martins; Cíntia Borges de Almeida. | 87 |
| 03. Discursos sobre Alfabetização no Jornal Oficial de Ilhéus (1937-1940). Stefany Mares Almeida Santos; Cristiane Batista. | 93 |
| 04. A exclusão história do campo nas políticas públicas de Educação: ausências e silenciamentos na alfabetização da região cacaueira baiana. Joabe Santos Nascimento. | 98 |
| 05. Utilização de produções filmicas em sala de aula. Gabriel dos Santos. | 105 |

EIXO 5: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E ALFABETIZAÇÃO

- | | |
|---|-----|
| 01. Entre desafios e conquistas: o reforço escolar como apoio à alfabetização em contextos de vulnerabilidade. Cinthia de Oliveira Soares; Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu; Cindy Alanis Santos Souza. | 112 |
| 02. Subprojeto de Pedagogia: caminhos para uma formação docente antirracista. Thaciana Santos da Silva; Wendy dos Santos Silva; Jussara Tânia Silva Moreira | 118 |
| 03. Afro-Alfabetização e identidade: relato de experiência com a HQ “o cacau e a força do nosso povo” Esther da Silva Andrade; Gabrielly Oliveira Santos; Jussara Tânia Moreira. | 124 |
| 04. Letramento racial e educação de jovens e adultos: a potência de becos da memória e olhos d’água no enfrentamento ao racismo e à exclusão letrada. Roberta Pacheco Caetano Borges; Aline Santos Ferraz Lima; Lilian Aparecida de Oliveira. | 130 |
| 05. Educação para as relações étnico-raciais nos anos iniciais: o papel do planejamento pedagógico na alfabetização. Hugo de Souza Lima de Oliveira. | 136 |

EIXO 6: POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL PARA A ALFABETIZAÇÃO

- | | |
|--|-----|
| 01. A formação do professor alfabetizador: reflexões atuais sobre os programas governamentais. Lúcia Gracia Ferreira; Paloma Oliveira Bezerra; Roselane Duarte Ferraz. | 142 |
| 02. O papel das políticas públicas na formação de professores alfabetizadores: uma análise crítica sobre a formação continuada em Buerarema – Bahia. Evelyn Barreto dos Reis; Cândida Maria Santos Daltro Alves. | 149 |
| 03. Efetividade das políticas públicas de Alfabetização e letramento no município de Itororó-BA: monitoramento das estratégias do plano municipal de educação (2014/2024) Lavínia Santos Vieira; Kaline Keize Souza Vieira; Daelcio Ferreira Campos Mendonça | 154 |

EIXO 7: CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO

- | | |
|---|-----|
| 01. Análise Diagnóstica de leitura e escrita em uma turma dos anos iniciais no município de Jequié, BA. Itana Dias Ferreira de Souza; Monalysa Pinto da Silva; Socorro Aparecida Cabral Pereira. | 159 |
| 02. Análise crítica do livro didático para 1º ano dos anos iniciais das escolas públicas do município de Jequié, BA. Monalysa Pinto da Silva; Fernanda Almeida Silva; Emilly de Mendonça Landim. | 165 |
| 03. Cultura afro-indígena na alfabetização: o programa institucional de bolsa de iniciação científica (Pibid) e a formação de práticas pedagógicas. Milena Caroline Sousa de Oliveira; Ana Luiza Evangelista Santos; Jussara Tânia Silva Moreira. | 171 |
| 04. Alfabetização em tempos de pandemia: atividade diagnóstica, entre o proposto e o realizado. Alana Araújo Almeida Santos; Rosenaide Pereira dos Reis Ramos. | 177 |
| 05. A psicogênese da Língua escrita nas práticas alfabetizadoras. Aline Santos Ferras Lima; Daelcio Ferreira Campos Mendonça; Roberta Pacheco Caetano Borges. | 182 |
| 06. Variação Diafásica no ensino de português para alunos surdos. Letícia Campos Silva; Gabriel Nascimento Silva. | 189 |
| 07. Formando leitores: desafios e conquistas no processo de alfabetização. Vilmone Souza Ferreira dos Santos; Jasmym Alves França. | 195 |
| 08. “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha e a importância da literatura infantil no processo de alfabetização. Roberta Pacheco Caetano Borges; Aline Santos Ferraz Lima; Lilian Aparecida de Oliveira. | 201 |

EIXO 8: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES

- | | |
|---|-----|
| 01. O estágio como caminho para a alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental: relato de experiência. Vaniele Rocha Santos; Celine Géssica Sá Rodrigues; Maria Eduarda Nascimento dos Santos. | 207 |
| 02. Sequência de ensino de ciências por investigação no estágio supervisionado III: um relato de experiência. Milena Rodrigues dos Santos; Handrielli Souza Macedo. | 213 |
| 03. Relações entre alfabetização e alfabetização científica: práticas investigativas em aulas de ciências. Celine Géssica Sá Rodrigues; Viviane Briccia. | 219 |
| 04. Possibilidades Educativas em uma horta no Ensino Fundamental anos iniciais: uma experiência de bolsistas no Pibid Interdisciplinar. Ellen Stefane Santos Luiz; Celine Géssica Sá Rodrigues; Sandra Cristina Souza Reis Abreu. | |
| 05. Cultivando saberes: uma experiência investigativa com fungos no ensino de ciências no 4º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública de Ilhéus. Beatriz Bernardo Silva; Bárbara Júlia Góis Vivas de Souza. | 230 |
| 06. Multiletramento e cultura popular na educação de jovens e adultos – caminhos para uma alfabetização crítica e inclusiva. Nathaly Gil Souza; Thais Santos Souza; Veronica Conceição. | 236 |

DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS: ENTRE LETRAS, EMOÇÕES E A IMPORTÂNCIA DO AUTOCUIDADO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Stefane Luise Santana D Assunção

Introdução

A escola, um pilar fundamental para o desenvolvimento humano, deve não apenas transmitir conhecimento, mas também formar profissionais felizes e inspirar futuros promissores (Davis & Grosbaum, 2002). Isso implica uma visão sensível e atenta às particularidades de alunos e, crucialmente, de professores. No processo de alfabetização, fatores psicológicos, pessoais e físicos podem emergir, comprometendo a aprendizagem.

Afinal, a alfabetização é um processo de interação mútua, com o professor mediando e o aluno participando ativamente do processo de aprendizagem (Soares, 2004). A qualidade dessa interação exige priorizar o cuidado com todos os envolvidos no processo, especialmente com os docentes. O bem-estar do professor está intrinsecamente ligado à sua capacidade de transmitir afeto e conhecimento, influenciando diretamente a qualidade do ensino. Para alfabetizar de forma eficaz, o docente precisa não só de atenção em sala de aula, mas também de um cuidado especial com seu aspecto psicológico. A saúde mental do educador é, portanto, um pilar essencial para um processo de ensino-aprendizagem completo e acolhedor.

É impossível abordar o tema alfabetização sem incluir Paulo Freire nesse debate. Freire (2002, p. 59) ao falar sobre o “respeito devido à autonomia do ser do educando.[...]. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo”. Este limite dado ao “igualmente” remete ao autocuidado que educador deve ter consigo mesmo, para que tenha condições de exercer uma prática humanizada e empática, capaz de estabelecer relações significativas e promover um ambiente de aprendizagem saudável. Cuidar de si é, essencialmente, cuidar do outro.

Com base nessa concepção, o Projeto de Extensão "Diálogos Pedagógicos" da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) realizou, em sua ação maio inclusivo, um curso com pais e professores acerca da Saúde Mental. Esse relato de experiência detalha dentro desse curso uma oficina vivenciada. Assim para uma melhor exposição trazemos essa introdução sucedida pela metodologia, resultados e considerações finais.

Metodologia

Este relato de experiência, de caráter qualitativo, fundamenta-se na perspectiva de Minayo (2001), que defende a importância de compreender a fundo os fenômenos sociais. No âmbito dessa abordagem, e com o auxílio da observação participante, o interesse aqui é discutir as implicações relacionadas à saúde mental do educador, sobretudo quando ele é um professor alfabetizador. Isso se justifica pela intrínseca necessidade de garantir a qualidade do processo de alfabetização, que é diretamente impactada pelo bem-estar docente.

Nossa experiência ocorreu em 16 de maio de 2025, com os docentes da Escola Municipal Jardelina Azevedo Leal, localizada em uma área periférica de Ilhéus/BA. A oficina, intitulada “Equilíbrio Emocional na Sala de Aula: o professor também importa”, foi ministrada por Robson Araújo, um psicólogo que buscou explorar os significados, valores e atitudes presentes no ambiente escolar.

Como integrantes da equipe do Projeto de Extensão "Diálogos Pedagógicos", imergimos na dinâmica do evento, compreendendo as experiências e percepções compartilhadas pelos docentes da Escola mencionada. A estratégia utilizada na oficina foi concebida em criar um ambiente de acolhimento e reflexão.

Robson Araújo iniciou a atividade com uma dinâmica de relaxamento, crucial para promover autorreflexão e desaceleração. Neste momento, convida o público presente composto por trinta (30) docentes, doze (12) bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); duas (2) coordenadoras e uma bolsista do Projeto de Extensão Diálogos Pedagógicos a escutar uma música. O som da melodia “Paciência”, de Lenine, invade o ambiente, essa canção lançada em 1999 no álbum "Na Pressão", tem uma letra que é uma ode à desaceleração em um mundo que insiste na urgência e na velocidade.

“Paciência” nos convida a uma reflexão profunda sobre o ritmo da vida moderna. Em meio à "pressa" e ao "tempo que acelera", Lenine propõe um contraponto: a recusa em ceder a essa corrente. A expressão "faço hora, vou na valsa" sugere uma escolha consciente por um ritmo mais cadenciado, contemplativo, em oposição à correria imposta.

É um lembrete poético de que a "vida é tão rara" e, por isso, merece ser vivida com mais atenção e calma, aproveitando cada momento em vez de apenas persegui-los. A canção ressoa naquele ambiente como um grito de “socorro”, mas também de resiliência e à valorização do tempo presente. Este ponto ficou evidente no momento seguinte, durante a roda de conversa, que começou com uma provocação de Robson Araújo: "Vocês estão praticando o autocuidado?" Diante dos relatos iniciais, a

pergunta foi reformulada para "O que vocês acreditam que seja necessário para melhorar o seu autocuidado?"

As respostas foram variadas, abrangendo desde estratégias práticas para lidar com desafios até profundas reflexões, revelando a complexidade e a urgência do tema. Optamos por concentrar este relato de experiência nos professores alfabetizadores porque a maior parte da participação oral na oficina veio exatamente desse segmento. Esse fato chamou nossa atenção e nos motivou a descrever a importância do bem-estar desses educadores para o êxito da alfabetização e da aprendizagem. Agora, vamos aos resultados observados.

Resultados e Discussão

A oficina "Equilíbrio Emocional na Sala de Aula" revelou um panorama sensível e urgente sobre a saúde mental dos professores alfabetizadores da Escola Jardelina Azevedo Leal. Essa instituição, que atende crianças do entorno da UESC, bem como alunos e professores oriundos do campo, viu-se no centro de uma discussão crucial. Os dados da observação participante e os relatos colhidos na roda de conversa evidenciaram a necessidade premente de espaços de escuta e autocuidado para esses profissionais que atuam na base da educação. Assim para as nossas análises trouxe algumas categorias surgidas no contexto das próprias falas dos professores e bolsistas do Pibid.

a) O desafio da calma em meio à pressão

A dinâmica de relaxamento inicial foi um marco, com os professores alfabetizadores expressando sensações de "calma, tranquilidade e paz". Essas reações sublinham a escassez desses momentos em suas rotinas e a importância do bem-estar desses profissionais para a criação de um ambiente de aprendizado produtivo, como bem apontam Davis e Grosbaum (2002).

A provocação de Robson Araújo sobre o autocuidado suscitou relatos emocionantes. Uma professora disse que "se sentia constantemente cansada nos fins de semana", ilustra vividamente o esgotamento profissional que afeta diretamente sua capacidade de mediar o processo de alfabetização. Essa realidade contrapõe-se à premissa de Paulo Freire (2002), que enfatiza o respeito a si mesmo como um saber necessário à prática educativa. O depoimento dessa docente demonstra o desafio de colocar esse princípio em prática num cotidiano exaustivo.

b) Para além do autocuidado individual: desafios estruturais

A reformulação da questão para estratégias de melhoria direcionou a discussão para ações proativas. Estratégias como organização do tempo, pausas estratégicas, lazer e priorização da saúde física e emocional foram compartilhadas, alinhando-se à literatura existente sobre o tema. Contudo, a percepção

de que "nem sempre são suficientes" aponta para a complexidade sistêmica do problema. Isso sugere que o autocuidado individual, embora vital e valoroso, pode não ser suficiente para mitigar a sobrecarga de um sistema educacional que exige tanto do alfabetizador, cujo papel de mediação e orientação no processo inicial de leitura e escrita é fundamental (Soares, 2004).

O relato sobre o acúmulo de responsabilidades domésticas femininas e seu impacto direto na disposição pedagógica das professoras revelou uma crucial dimensão de gênero. Essa sobrecarga invisível representa um significativo fator de risco para o esgotamento. A emoção de uma estudante do PIBID, ao compartilhar suas dificuldades de conciliação entre a vida acadêmica e o autocuidado, reforçou que essa problemática se estende à formação inicial, evidenciando que os futuros professores e prováveis alfabetizadores já enfrentam esses desafios antes mesmo de ingressarem plenamente na carreira.

c) Implicações para a qualidade da alfabetização

Em síntese, a oficina demonstrou que, apesar da consciência sobre a importância do autocuidado, os professores alfabetizadores enfrentam barreiras estruturais e culturais significativas para sua efetivação. A qualidade da alfabetização, que é um ato de profunda interação e de construção de sentido (Soares, 2004), está intrinsecamente ligada ao bem-estar do profissional que a conduz. Um professor emocionalmente desgastado dificilmente conseguirá transmitir a calma, a paciência e a criatividade necessárias para engajar os alunos nos desafios iniciais da leitura e da escrita.

Os relatos e as trocas durante a oficina ressaltam a necessidade urgente de políticas públicas educacionais que valorizem a saúde mental do educador. Essas medidas devem ir além do incentivo ao autocuidado individual, permitindo que o professor tenha condições reais de "cuidar do outro" (o aluno) com a plenitude e a ética preconizadas por Freire (2002).

Considerações Finais

O presente relato de experiência, oriundo da oficina "Equilíbrio Emocional na Sala de Aula: o Professor também importa", reafirma que a qualidade do processo de alfabetização está intrinsecamente ligada à saúde mental e ao bem-estar da professora e do professor. Os Diálogos Pedagógicos na Escola Jardelina Azevedo Leal confirmaram os desafios que a educação enfrenta na atualidade, com um esgotamento docente visível que acena para a urgência de iniciativas que promovam o autocuidado e o suporte emocional de forma mais abrangente.

As vozes dos professores, com destaque para os professores alfabetizadores revelaram a complexidade das múltiplas jornadas (profissionais e pessoais) que impactam sua energia em sala de aula. A percepção de que o autocuidado individual nem sempre é suficiente aponta, de forma clara e

inegável, para a necessidade de suporte institucional e de uma cultura escolar que priorize a saúde integral do educador, garantindo assim as bases para uma alfabetização verdadeiramente eficaz e humanizada.

O cuidado de si, como nos lembra Freire (2002), não é luxo, mas uma dimensão ética e transformadora, que incide sobre o ato de cuidar do outro, do aluno e do processo de ensinoaprendizagem. Iniciativa como essa trazida pelo Projeto de Extensão "Diálogos Pedagógicos" para o chão da sala de aula, torna-se crucial para “pavimentar o caminho” rumo a uma educação mais empática e sustentável, onde o bem-estar do professor alfabetizador seja um pilar fundamental próprio para o desenvolvimento de cada letra e emoção na alfabetização. **Palavras-chave:** Autocuidado. Professor alfabetizador. Saúde mental.

Referências

DAVIS, Cláudia; GROSBaum, Marta Wolak. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (org.). **Gestão da escola:** desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 77-84.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MINAYO, Maria. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS DA EJA NA PERSPECTIVA FREIREANA

Helen Costa dos Santos ¹

Lilian Moreira Cruz ²

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica no Brasil, voltada para pessoas que, na juventude ou na fase adulta, não tiveram a oportunidade de iniciar ou concluir o Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio (Souza; Reis, 2017). Essa modalidade tem raízes ligadas ao movimento de educação popular, que defende uma visão mais ampla da educação, indo além da simples escolarização. Ela reconhece o aprendizado como um direito humano essencial, fundamental para a formação de indivíduos autônomos, críticos e participativos diante das realidades sociais em que estão inseridos.

Levando em consideração a importância da garantia do direito à educação por meio da alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), este texto tem como objetivo refletir sobre as contribuições de Paulo Freire para essa modalidade de ensino na etapa da educação básica, chamada de EJAI, que contempla os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escrita emerge da intenção de fomentar reflexões sobre a temática, valorizando as contribuições do grande educador, cuja obra e prática foram fundamentais para a EJAI, contribuindo significativamente para a transformação social.

Nos últimos anos, profissionais da educação vêm sofrendo ataques à sua autonomia e prática pedagógica, sendo acusados de doutrinadores. Nesse contexto, Paulo Freire passou a ser responsabilizado por uma suposta “contaminação ideológica” que influenciou gerações de docentes. Mas, por que seu pensamento ainda incomoda tanto? O pensamento freireano revela a docência como prática crítica, ética e libertadora, baseada no diálogo, no respeito aos saberes populares, na autonomia, na esperança e na reflexão permanente sobre a prática.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail. hcsantos.pdg@uesc.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail. lmcruz@uesc.br

Freire sugere que o ensino não deve ser visto como uma simples entrega de informações, mas sim como um processo que estimula e facilita a capacidade do aluno de gerar e construir seu próprio conhecimento. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p.52). A ideia é que o papel do educador é criar um ambiente e condições que incentivem a aprendizagem ativa e a descoberta pessoal, ao invés de apenas transmitir dados de forma passiva.

Assim, Freire concebe o/a professor/a como um sujeito político, capaz de promover profundas transformações sociais. Seu reconhecimento como Patrono da Educação Brasileira (Lei 12.612/2012) evidencia o papel que exerceu como defensor da educação libertadora. O autor defende que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2009), para Freire, ensinar é fazer com que os/as alunos/as “leiam o mundo para poder transformá-lo”, compreendendo criticamente sua realidade. A frase significa que antes de aprender a ler e escrever, as pessoas já interpretam o mundo por meio de suas experiências e vivências. Para Freire, a educação deve partir dessa leitura da realidade, pois o aprendizado só faz sentido quando está ligado à vida concreta do aluno/a. A educação, nesse sentido, é o caminho para formar sujeitos pensantes, críticos e reflexivos.

Metodologia

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa de pesquisa, sem pretensão de mensuração de dados, mas com a finalidade de contribuir para a construção de um corpo organizado de conhecimentos sobre a temática (Sandín Esteban, 2010). Trata-se de uma revisão de literatura, com ênfase nas contribuições de Paulo Freire para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. A sistematização do texto foi feita a partir da leitura e interpretação de obras e estudos relevantes sobre o tema.

Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa é realizada com base em materiais já publicados,

como livros e artigos científicos. O autor destaca ainda que, embora a maioria dos estudos exija algum nível de consulta a esse tipo de fonte, existem pesquisas que se baseiam exclusivamente em referências bibliográficas. Dessa forma, de acordo com Gil (2002), a revisão bibliográfica ocorre quando o pesquisador utiliza produções acadêmicas já existentes

como fundamento para suas análises, considerando que praticamente todo tema de pesquisa já possui alguma produção escrita a seu respeito.

Alfabetização no Brasil

A história da alfabetização no Brasil remonta ao período colonial, com os jesuítas catequizando os povos indígenas. Ainda que o foco inicial tenha sido as crianças, houve iniciativas voltadas para adultos. Já no Império, com a descentralização da educação para as províncias (Ato Adicional de 1834), surgiram políticas voltadas à instrução de jovens e adultos, ainda que sustentadas por práticas voluntárias e sem remuneração.

Com a República e a Constituição de 1891, o voto foi condicionado ao domínio da leitura e da escrita, revelando o alto índice de analfabetismo e estimulando campanhas de alfabetização. No entanto, o medo de que a alfabetização promovesse a consciência crítica da população dificultou avanços mais consistentes.

Na década de 1940, o governo promoveu uma campanha nacional de alfabetização, estruturando turmas e materiais didáticos, mas falhas como a baixa remuneração dos educadores comprometeram seus resultados. As críticas mais contundentes a essas iniciativas surgiram no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, lideradas pelo grupo de Pernambuco, com Paulo Freire à frente, defendendo uma educação construída com os sujeitos e não para eles.

Freire propôs uma prática educativa baseada na realidade dos educandos, que respeitasse sua linguagem, sua cultura e seus modos de vida, construindo uma alfabetização crítica e significativa. Suas propostas foram ganhando força, até que, com o golpe militar de 1964, seus projetos foram interrompidos, e ele foi preso e exilado. Seus materiais foram proibidos, e muitos educadores perseguidos. Essa repressão evidencia o quanto sua proposta educativa era vista como subversiva.

A proposta freireana, ao rejeitar a educação bancária e propor uma educação libertadora, transformou-se em uma filosofia pedagógica capaz de repensar os fundamentos da educação brasileira, reafirmando o papel político e ético do/a professor/a.

Contribuições de Paulo Freire para Alfabetização na EJA

Nos anos 1950 e 1960, Paulo Freire inicia suas experiências com a Educação Popular, propondo uma alfabetização voltada à conscientização política e à emancipação social das classes populares. Seu método, posteriormente conhecido como “Método Paulo Freire”, partia da realidade dos educandos e utilizava palavras geradoras retiradas de seu cotidiano, articulando linguagem, imagem e reflexão crítica.

O processo se desenvolvia em cinco etapas, iniciando com o levantamento do vocabulário dos alunos, seguido da seleção das palavras com maior carga fonética e dificuldade. Depois, eram criadas situações existenciais contextualizadas, que fomentavam o debate e a análise crítica. Por fim, utilizavam-se fichas-roteiros para os debates e para a sistematização das famílias fonéticas.

Esse método revolucionou a alfabetização de jovens e adultos, pois não se limitava à decodificação de símbolos linguísticos, mas promovia uma leitura crítica do mundo e uma nova compreensão da própria realidade social e cultural. Ao possibilitar que os sujeitos percebessem sua condição e seu papel na sociedade, a alfabetização passava a ser um ato de libertação.

Freire entendia que alfabetizar é um ato político, ético e cultural. Sua abordagem considerava a leitura do mundo como precursora da leitura da palavra, e defendia que o processo de alfabetização deveria permitir ao sujeito assumir-se como protagonista de sua história.

Ao reafirmar que ensinar a ler e escrever é um ato de resistência, Freire se contrapôs às práticas mecânicas de alfabetização. Para ele, a verdadeira alfabetização deve promover a leitura crítica da realidade, a participação política e a transformação social. Como ele mesmo afirma: “o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos como seres sociais, históricos, fazedores, transformadores.” (Freire, 2009, p. 60).

Considerações

É inegável a contribuição de Paulo Freire para a alfabetização de jovens, adultos e idosos no Brasil. Suas reflexões oferecem uma base sólida para a construção de práticas

pedagógicas libertadoras, que consideram a cultura, a história e a identidade dos educandos. Freire nos ensina que alfabetizar é muito mais do que ensinar a ler e escrever: é possibilitar ao sujeito compreender o mundo e atuar nele de forma crítica e consciente.

Como futuros/as professores/as, temos o compromisso ético e político de manter vivo esse legado, reconhecendo que a educação é uma prática transformadora e que a docência exige engajamento com a realidade e com a luta por justiça social. Em tempos de ataques à educação, reafirmamos que educar é resistir.

Como bem nos lembra Paulo Freire (2009, p. 87): “A nossa tarefa revolucionária exige de nós não apenas informar corretamente, mas também formar.” Dessa forma, compreendemos que a verdadeira educação, segundo Paulo Freire, vai além da simples transmissão de informações: ela deve ser um ato comprometido com a formação crítica e ética dos sujeitos. Informar é necessário, mas formar é essencial para que os/as educandos se tornem agentes de transformação social, conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire.

Referências

DICIO. **Dicionário online de português** . Acesso em 07/10/19. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/patrono/>

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – 50 ed. – São Paulo, Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** : saberes necessários à prática educativa. 22a.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e Tradições** . Tradução Miguel Cabrea. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SOARES, Leôncio. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil Vol. III século XX-** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOUZA, Emanuelle de Oliveira; REIS, Rosemeire. JUVENTUDES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares. **HOLOS**, [S. l.], v. 3, p. 98–109, 2017. DOI: 10.15628 /holos.2017.5747. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5747>. Acesso em: 3 jun. 2025.

CAFÉ COM LETRAS: UM OLHAR DE UMA ESTAGIÁRIA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR

Josiane Costa Quevedo Martins¹
Karen Cristiane Pereira de Moraes²
Jane Schumacher³

Introdução

A atuação do pedagogo é pautada pelo trabalho com processos de ensino e por proporcionar aprendizagem em seus momentos iniciais, essencialmente na alfabetização, contribuindo para a qualidade e o fortalecimento das bases para construção do conhecimento dos educandos, podendo impactar na sua capacidade de compreensão de conteúdos, descoberta de novos interesses e no desenvolvimento cognitivo ao longo de suas vidas (OLIVEIRA, 2021). Não somente nos momentos iniciais, mas também na vida adulta o pedagogo pode realizar seu trabalho na alfabetização. Ademais, a atuação do pedagogo vai além da sala de aula, podendo alfabetizar em espaços denominados não escolares.

A Educação Não Escolar (ENE) são práticas consideradas formativas situadas fora da escola (SEVERO, 2017). Segundo Severo (2015), o uso da ENE como conceito é mais adequado enquanto uma categoria temática ou situacional, pois delimita um determinado âmbito, contexto ou espaço educativo específico. Os espaços de ENE possuem uma lógica própria, com características e dinâmicas que precisam ser consideradas no exercício profissional, como o perfil dos sujeitos envolvidos, os objetivos, as atividades desenvolvidas, os tempos, os espaços, as relações, os materiais e as normas que os regem.

¹ Acadêmica de pedagogia pela UFSM. Bolsista projeto de extensão Café com Letras. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail.

² Pedagoga, doutoranda em enfermagem pela UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail k.cristy.p@hotmail.com

³ Doutora do departamento de metodologia do ensino do centro de educação UFSM. Coordenadora e orientadora do projeto de extensão Café com letras. Vice coordenadora do curso de Licenciatura em pedagogia noturno, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail janeschumacher@ufsm.br

Compreender a amplitude da atuação formativa do pedagogo, independentemente do espaço físico em que esteja inserido, ainda surpreende muitas pessoas. Isso se deve, em grande parte, à visão tradicional e limitada que a sociedade mantém sobre a Pedagogia, geralmente associando-a apenas ao ambiente escolar. No entanto, as demandas pedagógicas estão presentes em diversos contextos, como hospitais, museus, empresas, ONGs, instituições religiosas, centros de ciências, áreas rurais, residências, espaços legais e psicoeducacionais, entre outros (OLIVEIRA, 2021). Dessa forma, estudo tem como objetivo relatar a experiência de uma acadêmica de pedagogia acerca das vivências no projeto de extensão Café com letras na Associação dos Seleccionadores de Materiais Recicláveis;

Metodologia

Este relato de experiência descreve a vivência de uma acadêmica do sexto semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no projeto de extensão Café com Letras, realizado na Associação dos Seleccionadores de Materiais Recicláveis (ASMAR), em Santa Maria – RS. Com foco na alfabetização de adultos em situação de vulnerabilidade social, o projeto promove uma educação sensível, que acontece em um espaço alternativo à sala de aula tradicional, mas cheio de significados e aprendizados reais.

Desde dezembro de 2024, o projeto de extensão Café com Letras tem promovido momentos de alfabetização junto aos associados da ASMAR, em um ambiente de partilha, onde palavras se misturam a risos e memórias, oito participantes estão construindo suas primeiras frases durante os encontros que acontecem às quartas-feiras, no horário do lanche. A iniciativa une os saberes da reciclagem à educação libertadora proposta por Paulo Freire, fortalecendo um espaço de aprendizado, afeto e transformação social.

Por também ser o local de trabalho dos educandos, este se transforma em um território de trocas, escuta e construção de saberes todas as quartas-feiras. As ações desenvolvidas no projeto respeitam o tempo, a vivência e o conhecimento de cada aluno, valorizando os saberes que cada um já traz consigo. O projeto evidencia como a adaptação das práticas de alfabetização às realidades dos trabalhadores da ASMAR, considerando os diferentes ritmos e etapas no desenvolvimento da leitura e da escrita, capaz de transformar um espaço informal em um ambiente de aprendizagem significativo.

Ao integrar o cotidiano dos participantes às atividades pedagógicas, valorizando suas vivências, saberes e o contexto local, o projeto fortalece tanto a troca de experiências quanto o sentimento de pertencimento social, construindo uma educação com identidade. Os resultados alcançados até aqui refletem não apenas o compromisso dos participantes, mas também a eficácia de uma metodologia que prioriza a horizontalidade, a escuta e a inovação no processo de ensino e aprendizagem.

Resultado e discussão

Os resultados observados ao longo da participação no projeto *Café com Letras* evidenciam que a alfabetização, quando alinhada ao contexto sociocultural dos participantes, torna-se um processo mais significativo e efetivo. A vivência da acadêmica no desenvolvimento das atividades junto aos associados da ASMAR revelou avanços concretos na construção da leitura e escrita, além do fortalecimento da autoestima e do senso de pertencimento dos participantes.

Um momento especial observado com muita clareza, foi a atividade proposta pela professora coordenadora do projeto, em que os alunos criaram frases a partir de materiais recicláveis, como papelão, latas e plásticos, que são materiais comumente vistos em seu cotidiano, ver a alegria nos deles ao perceberem que o que sabem tem valor, e que podem aprender a partir disso, foi algo marcante para mim. Eles não só aprenderam, como ensinaram também, e se sentiram verdadeiramente parte daquele momento.

Como uma futura pedagoga, perceber a realidade social atual, é possível entender que as ações educativas se desenvolvem em diversos contextos e espaços. Assim, a educação ultrapassa os limites da escola, estando presente em diferentes cenários da sociedade, como consequência dessa ampliação, surgem novos campos de atuação e inserção profissional para pedagogas e pedagogos. Dessa forma, esses profissionais podem ser encontrados atuando em áreas que vão além do ambiente escolar e dos sistemas formais de ensino, como nos setores da saúde, segurança, cultura, empresarial, assistência social, jurídico, entre outros (LUCINDO, NUNES, ARAÚJO, 2024).

Outro episódio que me tocou profundamente foi a preparação coletiva da festa do Dia das Mães. Cada detalhe, desde a decoração até a organização do espaço, foi pensado com carinho, muitas histórias se cruzaram e as trocas foram muito especiais. Esses momentos mostram que alfabetizar

também é criar laços, cuidar e celebrar juntos. Nesta perspectiva, a pedagogia se dedica à reflexão sobre os rumos da educação, buscando promover experiências formativas em ambientes que vão além dos espaços escolares tradicionais, por meio de modalidades mais acessíveis e inclusivas, assim como a ASMAR (OLIVEIRA, 2021).

Participar como bolsista em projeto como o Café com Letras é uma oportunidade única para quem está em formação, para mim é uma experiência extremamente gratificante, como moradora da comunidade da Nova Santa Marta, onde se localiza a associação. Conhecendo de perto a realidade de muitos dos educandos atendidos. Estar ao lado deles nesse processo de aprendizagem tem sido um processo muito significativo, pois enxerga-se nas histórias, nos desafios e nas conquistas de cada um muitas vivências que também atravessam a minha comunidade. A jornada para a qual essa experiência nos convida, amplia nosso olhar sobre o que é ensinar e aprender, nos lembra da potência da escuta e da importância de reconhecer o outro como protagonista da sua própria história. Para estudantes de Pedagogia, é um convite a viver a educação como um gesto de presença, empatia e transformação.

A metodologia, baseada nos princípios da educação popular de Paulo Freire, mostrou-se eficiente ao promover uma aprendizagem dialógica, horizontal e contextualizada, respeitando os saberes prévios e os ritmos individuais. Além dos avanços acadêmicos, foi possível perceber o fortalecimento dos vínculos entre os participantes e a ampliação de suas capacidades comunicativas, tanto no ambiente de trabalho quanto nas relações sociais, confirmando que a educação, quando construída de forma coletiva e significativa, é capaz de gerar transformações pessoais e sociais.

A Pedagogia compreende o processo de aprendizagem como ponto de partida e de chegada de suas ações, envolvendo também a análise de práticas e metodologias que facilitam o aprendizado, a formação de profissionais capazes de mediar saberes, além da gestão dos espaços educativos e da organização dos conteúdos (OLIVEIRA, 2021). Diante de tudo que foi vivenciado, é possível afirmar que a participação no projeto Café com Letras reafirma a potência da educação como instrumento de transformação social, especialmente quando construída a partir dos saberes, das experiências e da realidade dos sujeitos envolvidos. Esta experiência evidencia que alfabetizar vai muito além do simples ato de ler e escrever é também fortalecer identidades, criar vínculos, valorizar trajetórias e promover autonomia.

Para quem está em formação na Pedagogia, essa vivência representa não apenas um aprendizado teórico e prático, mas também um chamado para exercer uma educação comprometida com a escuta, o respeito às diversidades e a construção coletiva do conhecimento. Assim, fica evidente que a

pedagogia que se faz viva nos territórios, como na ASMAR, rompe os muros da escola e reafirma seu papel social, contribuindo para uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Considerações

A experiência vivenciada pela bolsista no projeto Café com Letras permitiu compreender, na prática, que a atuação do pedagogo ultrapassa os muros da escola e ganha vida em diversos espaços sociais, especialmente naqueles que valorizam os saberes construídos no cotidiano. O processo de alfabetização desenvolvido na Associação dos Seleccionadores de Materiais Recicláveis demonstrou que, quando o ensino é contextualizado, respeita a realidade dos sujeitos e valoriza suas experiências, ele se torna não apenas mais efetivo, mas também profundamente transformador.

Ao longo do projeto, ficou evidente que a educação em espaços não escolares tem um papel fundamental na construção de autonomia, fortalecimento da autoestima e desenvolvimento de competências essenciais para a vida. A metodologia baseada na educação popular, com inspiração nos princípios de Paulo Freire, mostrou-se extremamente eficaz ao promover uma aprendizagem dialógica, horizontal e inclusiva, capaz de ressignificar trajetórias e ampliar possibilidades.

Enquanto futura pedagoga, essa vivência reforça a importância de uma formação que prepare profissionais para atuar de maneira sensível, ética e comprometida com a transformação social, reconhecendo que os processos educativos estão presentes em múltiplos contextos. Assim, conclui-se que iniciativas como o Café com Letras não apenas promovem alfabetização, mas também contribuem diretamente para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, onde todos tenham acesso ao conhecimento e possam se reconhecer como sujeitos ativos de sua própria história.

Palavras-chave:

Educação em espaço não escolar. Alfabetização. Café com letras

Referências

LUCINDO, I.; NUNES, M. F.; ARAÚJO, A. A formação inicial de pedagogas(os) que atuam em espaços de Educação Não Escolar no Estado de Minas Gerais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [s. l.], v. 16, n. 43, p. 212–236, 2024. DOI: 10.58422/repesq.2024.e1706. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1706>. Acesso em: 22 maio 2025.

OLIVEIRA, M. A. R. **A atuação do pedagogo em espaços educacionais não escolares**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2025.

SEVERO, J. L. R. L. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional**. 2015. 265f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SEVERO, J. L. R. L. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. In: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. (Orgs.). **Curso de Pedagogia avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 127-162

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: MÉTODOS E ESTRATÉGIAS

Maria do Carmo A. Silva Miranda ³

Verônica Alves dos Santos Conceição ⁴

RESUMO: O artigo explora os desafios na alfabetização de crianças autistas, destacando a necessidade de abordagens pedagógicas individualizadas que considerem as diversas habilidades e necessidades desse grupo. A comunicação eficaz, o envolvimento familiar e a formação contínua de educadores são apontados como fatores cruciais para o sucesso na aprendizagem. Além disso, o texto enfatiza a importância de criar um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, capaz de lidar com barreiras emocionais e sociais que podem afetar o processo de alfabetização. A colaboração entre escolas, famílias e profissionais especializados é fundamental para superar esses desafios e garantir uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: TEA. Alfabetização e letramento. Métodos de intervenção escolar.

Introdução

Este estudo tem o objetivo de trazer as questões relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista-TEA, visando entender a definição, as principais características, a importância do processo de alfabetização e letramento, os principais desafios dos docentes, os direitos conquistados e quais os melhores métodos e estratégias adequadas para serem utilizadas em sala de aula. Desse modo, é nítido que atualmente existem diversas discussões e estudos sobre o autismo, mas na prática os professores ainda não sabem como agir na sala de aula, o que gera inseguranças e angústias, sendo que cada momento que o aluno com TEA passa na escola pode fazer diferença no seu processo de desenvolvimento, assim este estudo busca responder como os métodos e intervenções voltados para o TEA podem auxiliar no processo de aprendizagem no ambiente escolar, em especial no processo de alfabetização e letramento.

³ Graduanda em Pedagogia na UESC. mcasmiranda.pdg@uesc.br

⁴ Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz. vasconceicao@uesc.br

Assim, temos o objetivo de contribuir com as discussões e debates sobre essa temática, para buscar entender de forma aprofundada essas questões que são essenciais em nossa formação e práxis docente.

Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico. Foram selecionados diversos autores que abordam a temática, entre estes Magda Soares, Perotti (2016), e Silva, Gaiato e Reveles (2012), cujas ideias foram fundamentais para a compreensão dos conceitos, definições e exemplos relevantes relacionados ao tema.

Resultado e discussão

Garantindo Direitos: A Alfabetização e o Letramento de Crianças com Transtorno do Espectro Autista no Contexto Educacional Brasileiro

Magda Soares (2023) compreende a alfabetização como um processo complexo e multifacetado que vai além da memorização de letras e palavras, destacando o processo de aquisição do código escrito, que inclui as competências e habilidades essenciais de leitura e escrita. Sendo assim, a alfabetização deve ocorrer em um ambiente que deve ser rico e estimulante, promovendo a curiosidade e o interesse pela linguagem. Isso inclui o acesso a livros, atividades lúdicas que envolvem a escrita e a leitura, e a mediação de educadores que podem guiar os alunos nesse processo.

Ainda segundo Soares (2023), o letramento vai além da habilidade mecânica de ler e escrever, abordando o uso competente dessas práticas em diferentes contextos sociais e culturais. Isso significa que para ser considerado letrado, o indivíduo deve ser capaz de aplicar suas habilidades de leitura e escrita de maneira crítica, isso vai além de decifrar palavras ou escrever frases. Assim, o letramento é um conceito multifacetado que se relaciona diretamente com a cultura, a identidade e a interação social, mostrando que o domínio da leitura e da escrita é essencial para a participação plena na sociedade contemporânea.

De acordo com o DSM-5, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits na comunicação e interação social, tanto

verbal quanto não verbal, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, como estereotípias, movimentos contínuos, interesses fixos e hipersensibilidade a estímulos sensoriais. (APA, 2014).

Os sinais de alerta costumam aparecer nos primeiros meses de vida, embora o diagnóstico geralmente seja confirmado entre dois e três anos de idade. O termo "espectro autista" é utilizado porque, embora todos os indivíduos compartilhem essas dificuldades, elas se manifestam de maneiras diferentes em cada pessoa. Essa variabilidade traz a importância de olhares diferentes e individuais, assim, tendo medidas de intervenção e suporte personalizadas para cada indivíduo (APA, 2014).

O processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar ainda enfrenta diversos desafios, apesar de ser um direito assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146/2015, estabelecendo que é dever do sistema educacional garantir o pleno acesso desses estudantes às classes regulares, assegurando uma educação de qualidade e em igualdade de condições, garantindo ainda quando necessário, apoio especializado, adaptações e recursos didáticos. No entanto, ainda são necessárias melhorias para que esse direito seja efetivado de forma adequada e os alunos com TEA sejam integrados no ambiente escolar.

Dessa forma, a alfabetização e o letramento em crianças autistas possibilitam além de habilidades acadêmicas, a melhora da comunicação e interação social, bem como, a compreensão de pertencentes à sociedade, com mesmos direitos que todos. Investir na alfabetização e letramento de crianças autistas possibilita o seu desenvolvimento integral. Melhoram suas habilidades acadêmicas, mas também a interação social, comunicação e autonomia. Garantir que todos os indivíduos do espectro autista tenham acesso a educação é dever do Estado, para que sejam incluídos de forma efetiva e respeitosa na sociedade. Assim, estando relacionado com as ideias de Paulo Freire, que defende que “a inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.

Os principais desafios dos docentes na alfabetização dos alunos com TEA: dificuldades, métodos e estratégias adequadas.

É notório que o período de alfabetização é um grande desafio para a maioria das crianças, e

pode ser ainda mais desafiador para as crianças com TEA, pois cada uma tem suas particularidades e os professores alfabetizadores devem se atentar a essas questões, e se aprimorar cada vez mais para atender com qualidade essas crianças.

Assim, é observado que existem diversas defasagens na formação dos docentes, que na prática se sentem inseguros, despreparados e até mesmo perdidos quando recebem um aluno autista, não sabem como agir em meio aos conflitos em sala e também com a família, sendo que em muitas escolas não contam com profissionais especializados para orientá-los e até mesmo tirar as dúvidas que podem surgir, ficando evidente a necessidade de haver um trabalho em conjunto para ocorrer a aprendizagem da criança. Dessa maneira, de acordo com Perotti (2016):

[...] quando se agregam a participação da família, profissionais especializados no tratamento terapêutico de crianças com TEA, tais como fonoaudiólogos, terapeutas, psicólogos e profissionais da escola na estimulação das crianças com TEA, as instituições conseguem elaborar intervenções que são estruturadas especificamente para cada criança, conseguindo promover melhor desenvolvimento.

Porém, é muito comum famílias com filhos autistas, que não conseguem ter acesso a um tratamento com profissionais adequados, o que é prejudicial para o desenvolvimento da criança, pois é preciso iniciar o mais breve possível a partir de intervenções e orientações, que se estende para o ambiente escolar, que deve ser um espaço acolhedor e inclusivo, porém, são poucas as escolas “preparadas” para receber essas crianças, e acabam oferecendo um “ensino” inadequado para elas, o que é prejudicial para seu desenvolvimento. É imprescindível que o docente busque estratégias, a partir das dificuldades que ele percebe em sala, é necessário ser um docente observador e colaborativo, pois seu trabalho é fundamental para a criança com TEA conseguir avançar nas aprendizagens de alfabetização. Assim sendo, é importante entender que a estratégia utilizada pelo docente dependerá do nível de autismo em que a criança se encontra, sendo que cada situação é específica e necessita de intervenções próprias.

Nessa perspectiva, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) ressalta que existem três níveis de autismo, sendo eles: o nível 1, considerado leve, em que há dificuldade de comunicação, falta de interesse em fazer amizades e dificuldades no planejamento e organização. O nível 2, visto pelos especialistas como grau moderado, é

caracterizado por grandes déficits na comunicação, necessitando de apoio substancial, com dificuldades para mudar de rotina, manter o foco, e para iniciar e manter o diálogo, além de dificuldades para responder a questionamentos. O nível 3, considerado severo, exige apoio constante, devido à grave dificuldade em manter o foco, aceitar mudanças de rotina, além de grandes dificuldades na comunicação e interação. Todavia, de acordo com o DSM-5 (2014), “Nos três níveis, são observados comportamentos restritos e repetitivos, com aumento de gravidade em cada nível.”

Desse modo, observa-se que nem sempre é possível que o aluno consiga ser alfabetizado, porém mesmo nesses casos específicos é imprescindível que as crianças com TEA, frequentem o ambiente escolar e aprimorem suas habilidades de socialização e comunicação com o apoio dos docentes.

Ademais, antes de iniciar de fato o processo de alfabetização, as crianças precisam desenvolver determinadas 'habilidades', que são consideradas pré-requisitos essenciais, como abordam Silva, Gaiato e Reveles (2012): “Permanecer na sala de aula, aprender a ficar sentada, reconhecer e distinguir letras, marcar as iguais e as diferente”. Porém, existem casos em que os alunos com essa síndrome precisam ser instigados a todo momento, pois possuem interesses específicos por outros componentes curriculares, como matemática ou ciências, e não se interessam pela leitura e pela escrita, por acreditarem que são desinteressantes ou muito difíceis. Logo, é comum esses alunos serem taxados como incapazes ou atrasados no processo de desenvolvimento, por possuírem uma escrita 'rudimentar'. Muitos docentes acabam optando por fazer atividades tidas como 'fáceis' ou de educação infantil, que não permitem que eles avancem no processo de alfabetização

Diante disso, é preciso desenvolver estratégias criativas e eficazes que auxiliem no processo

de alfabetização. Assim, o professor, a partir de observações contínuas, deve elaborar atividades adaptadas para cada nível de autismo e utilizar sempre ilustrações nas explicações. Como, na maioria dos casos, é difícil conseguir que a criança se envolva nas aulas, é necessário estimulá-la a todo momento, através de recursos lúdicos, como músicas, vídeos, desenhos animados, brincadeiras, etc. Porém, em muitos casos, é preciso alternar as estratégias para garantir melhores resultados, sendo necessário buscar novos métodos.

Nesse sentido, existem intervenções escolares e clínicas com respaldo científico, que podem ser adaptadas na sala de aula, como os métodos TEACCH, PECS e ABA. Todavia, é necessário ressaltar que as intervenções devem ser realizadas em diversos ambientes nos quais as crianças frequentam, e não apenas na escola. É preciso que ocorra um trabalho multidisciplinar com profissionais especializados, para que haja melhoras significativas. Assim, de acordo com Souza (2018, p. 27): “[...] Como há vários graus de comprometimento do autismo, a intervenção educacional é feita de forma diferenciada a cada grau” Logo, é evidente que é preciso um trabalho individualizado para cada criança.

O TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação) é um programa educacional e clínico para crianças autistas com déficits relacionados à comunicação, que começou a ser desenvolvido na década de 60, nos Estados Unidos, em resposta a solicitações das famílias com filhos que apresentavam essa condição. Assim, é necessária uma avaliação individual, na qual são mapeadas as dificuldades que a criança enfrenta, assim como as habilidades que ela já possui. Com essas informações, é desenvolvido um programa individual de aprendizagem, que consiste em adaptar o ambiente para que a criança consiga ter mais independência e autonomia, além de uma rotina de horários definidos para organizar seu cotidiano.

O Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS) consiste em confeccionar uma pasta com imagens de objetos, alimentos, brinquedos etc., que fazem parte do interesse e cotidiano das crianças. Essa pasta pode se tornar uma ferramenta de comunicação alternativa, principalmente para aquelas que têm grandes dificuldades de comunicação, tornando-se um auxílio eficaz para o seu dia a dia. Isso facilita e amplia a comunicação da criança, beneficiando sua socialização, pois ela terá que se aproximar de um adulto para mostrar as imagens daquilo de que necessita.

O método de Análise Comportamental Aplicada (ABA) foi desenvolvido para modificar comportamentos através de estímulos. No caso do TEA, auxilia na diminuição de comportamentos inadequados, utilizando brincadeiras, atividades lúdicas com objetos, cores, pareamentos etc., além de incentivar o contato social.

É notório que, em todos os métodos, há uma intervenção personalizada, respeitando as limitações das crianças e contribuindo para a construção de novas habilidades sociais, o que também favorece o processo de alfabetização. Assim, com base nos três métodos, a

professora alfabetizadora pode fazer adaptações na sala de aula, organizando o ambiente de modo a contribuir para a autonomia dos alunos. É essencial utilizar sempre recursos visuais, como imagens e gravuras do interesse do aluno com TEA, bem como confeccionar um quadro de rotinas detalhadas, que pode ser utilizado cotidianamente. Ademais, é preciso respeitar os limites da criança com autismo, pois a aprendizagem ocorre gradativamente, e com pequenos avanços serão construídas novas habilidades que serão utilizadas em sua vida.

Considerações finais

O presente artigo buscou analisar a alfabetização de crianças do espectro autista, destacando os principais aspectos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento das habilidades de ler e escrever dessas crianças. Evidenciando a importância de um olhar atento e uma prática pedagógica individualizada, capaz de atender às particularidades de cada aluno. A partir da revisão de conceitos teóricos e de métodos de intervenção aplicados, foi possível identificar que a inclusão escolar e o sucesso no processo de alfabetização para crianças autistas não dependem apenas da adaptação curricular, mas também de uma abordagem multidisciplinar que envolva professores, familiares e profissionais especializados.

A colaboração entre escola, família e profissionais da saúde é, portanto, um fator determinante para o sucesso no processo de alfabetização e letramento de crianças autistas. A educação inclusiva, quando aplicada de forma eficaz, proporciona além de conteúdos, um ambiente de diversidade e que respeita às necessidades individuais de cada indivíduo.

Por fim, é imprescindível que os docentes busquem cada vez mais a formação continuada para que possam contribuir de maneira eficiente na aprendizagem de crianças com TEA. A luta ainda é longa por uma educação inclusiva de qualidade, que valorize a individualidade de cada criança e permita o seu pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Referências

SOARES, Magda. *Magda Soares e o processo de alfabetizar letrando*. Jornal da USP, 2023.

Disponível em:

<https://jornal.usp.br/artigos/magda-soares-e-o-processo-de-alfabetizar-letrando/#:~:text=Alfabetiza>

[%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20compreendida%20assim%20como,de%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20da%20linguagem%20escrita](#). Acesso em: 26 out. 2024.

PEROTTI, Ivane Laurete. **O Transtorno do Espectro do Autista na escola: um labirinto de práticas interligadas na alfabetização**. Percurso Acadêmico, v. 6, n. 12, p. 353, 2016.

Disponível em:
< <http://periodicos.pucminas.br/index.php/percursoacademico/article/view/P.2236-0603.2016v6n12p353> > . Acesso em: 26 out. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Lúcia A. A. G. de Lima et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Disponível em: [DSM V - português.pdf - Google Drive](#). Acesso em: 26 out.2024

SILVA, A. B. B; GAIATO, M.B; REVELES, L.T. **Mundo Singular: entenda o autismo**; Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. Disponível em: paginas.institutosingular.org/ebook-mundo-singular.

Acesso em: 01 nov.2024

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.

MONTALVÃO, Deborah Christina Pereira; FREITAS, Maria Cecilia Martínez Amaro. **Desafios na alfabetização de crianças com TEA**. 2021. [S.l.]: [s.n.], 2021. Disponível em:

<http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/18159/1/TC2%20Debora%20Montalvao.pdf> . Acesso em:

2 nov. 2024.

SOUZA, Márcia Daniella Neres de. **Métodos de como alfabetizar a criança com transtorno do espectro autista**. 2018. Disponível em: <http://fanap.br/Repositorio/172.pdf> . Acesso em: 5 nov. 2024

PROFESSOR ALFABETIZADOR E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

Amanda de Jesus Santos
Laiza Taísa Conceição Luz Silva
Genigleide Santos da Hora

Introdução

Este relato de experiência tem como objetivo descrever experiência formativa vivenciada a partir do Subprojeto Interdisciplinar – educação inclusiva na educação básica, vinculado ao Programa Institucional da Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolvidas na modalidade de Iniciação à Docência – ID, do Edital Capes nº 10/2024, da Portaria Capes nº 90/2024, por meio da Educação Inclusiva na Pedagogia, com intervenções no processo da alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental.

A proposta foi centrada no aluno TEA, a qual contextualiza a alfabetização, organização e construção de um Plano de Ação acerca da Educação Inclusiva. É apresentada rotina pedagógica para um período de 4 horas com uso de estratégias didáticas para a promoção da discussão da Educação Inclusiva. A partir dessa compreensão, nossa proposta foi realizar uma análise crítica do papel do professor alfabetizador na promoção da inclusão desses alunos, destacando estratégias lúdicas pedagógicas, bem como identificar as dificuldades mais recorrentes enfrentadas nesse processo. Além disso, apresentar reflexões fundamentadas nas políticas públicas de inclusão e relatar nossas experiências, com o objetivo de contribuir para uma compreensão mais aprofundada do tema.

A literatura indica existirem muitos subtipos do transtorno, e por ser tão abrangente que se usa o termo “espectro”, devido aos inúmeros comprometimentos e condições associadas (comorbidades), como deficiência intelectual, epilepsia etc. O termo “Transtorno do Espectro do Autismo” surgiu a partir da nova versão do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, publicação oficial da Associação Americana de Psiquiatria – DSM-5 (2013). Assistência às pessoas com autismo no Brasil, tem início a partir da publicação da Lei Berenice Piana (Nº 12.764/12), no ano de 2012, a qual constitui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Todos os direitos já materializados às pessoas com deficiência além disso se estenderam aos indivíduos com TEA.

Até porque, em 2006, a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD situou que todo sistema de educação inclusiva deve ser garantido em todos os níveis de ensino, em condições que potencializam o desenvolvimento, de acordo com a diretiva da inclusão plena a educação inclusiva garante o acesso à escola comum, transformando-a em um espaço de acolhimento de todos. Em 2008, a Educação Especial auferiu a inclusão como característica e diretriz, por meio de política pública, constituindo o Atendimento Educacional Especializado – AEE, seu básico dispositivo, segundo Silva et al (2022), o AEE:

É o serviço de referência para professores e alunos do ensino regular, quanto à avaliação das necessidades educacionais e oferta de recursos de acessibilidade e inclusão, considerando demandas de apoio pedagógico e de cuidado. As vias de realização da sua garantia passam pela diretriz da intersetorialidade e dependem da realização dos direitos contidos em outros documentos. (p. 05)

Nesse sentido, a intersetorialidade inclui o sistema educacional, requerendo ampla comunicação com os demais sistemas de assistência ao aluno público alvo da educação especial, compreensão de que diretrizes são linhas gerais que orientam, definem meios e dinâmicas, e organizam estratégias de um sistema para atingir objetivos. Certamente, a ausência de acompanhamento de uma equipe multiprofissional contínua e a escassez de recursos pedagógicos adequados às diferentes necessidades podem implicar decisivamente nos encaminhamentos das ações inclusivas destes alunos.

Soares (2016) afirma que entre as dimensões das habilidades: a consciência fonológica, indica a “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (p. 166). Para tanto, o aprendiz poderá alcançar o princípio alfabético necessário ao desenvolvimento de três níveis de consciência fonológica: consciência lexical, consciência silábica e consciência fonêmica.

A alfabetização é um processo crucial para o desenvolvimento de habilidades necessárias à comunicação e à compreensão do mundo. Nesse contexto, muitos são os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores – em um país marcado por uma diversidade econômica, cultural e social tão expressiva, há diversos obstáculos para a garantia de uma prática pedagógica efetiva. Contudo, quando se trata de alunos com diagnóstico TEA, esses desafios tornam-se ainda maiores, necessário adotar abordagem pedagógica diversificada e inclusiva.

Descrição da experiência

As intervenções no projeto de iniciação à docência no PIBID, tem ocorrido na sala de aula 3º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Professora Jardelina Azevedo Leal no Salobrinho, Ilhéus/BA. Com objetivo promover a inclusão escolar e de alunos TEA, na tentativa de centrar atenção nas aprendizagens e procurando contextualizar o processo da alfabetização com uso das atividades lúdicas, organização e construção de um Plano de Ação acerca da Educação Inclusiva. Considerando a existência nesse grupo algumas crianças matriculadas com diagnósticos duas com Transtorno do Espectro Autista – TEA e outras duas que ainda estão em processo de avaliação com o neuropsicólogo, o que contribui para uma compreensão mais precisa de suas necessidades educacionais.

Durante as aulas, aplicamos atividades lúdicas como estratégia pedagógica para alfabetizar e tornar os processos de ensino e aprendizagem acessíveis. Além disso, auxiliamos essas crianças no apoio de desenvolvimento das atividades em sala de aula. Aprendizagem baseada em trabalho colaborativo grupal com atitudes dialógicas entre pares, com ações a partir das Oficinas de Linguagens previamente planejadas, juntamente com a Professora Supervisora – PS, com ações mediadas, aprendendo a fazer-fazendo à sala de aula.



Fonte: Alfabeto móvel e a Tabela da leitura, março 2025.

Ao prosseguir as atividades os aprendizes foram motivados a realizarem análises dos diferentes sons da letra, a partir do Alfabeto móvel e da Tabela da leitura”, teve por objetivos: Identificar os níveis de leitura e escrita dos alunos envolvidos; (re)conhecer as letras do alfabeto; perceber a ordem Alfabética; observar o som das letras para formar palavras e as palavras iniciadas por elas; além de promover discussões em sala de aula sobre a necessidade

das letras para constituir palavras e as junções delas podem constituir sons, as que denominamos sílabas, bem como nomear as letras do alfabeto.

Disponibilizamos para os alunos os jogos pedagógicos: “Alfabeto móvel, Tabela da leitura e a Leitura coletiva” para que os mesmos motivaram a participação destes na intervenção das atividades propostas. Assim foram trabalhadas palavras e delas levantamos possíveis hipóteses pedagógicas: alguns alunos ainda não reconhecem as sílabas nem tampouco os fonemas; outros apresentam características da fase pré-silábica; não conseguem reproduzir na escrita, apenas copiam.



Fonte: Leitura coletiva, abril 2025.

Na Leitura coletiva, aquelas ainda não se alfabetizaram, mas folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada (SOARES, 2009, p. 24).

Análise crítica dos desafios e as possibilidades da inclusão escolar

A experiência vivenciada no PIBID a presença desses alunos em sala de aula nos revela a urgência de uma formação docente para as especificidades das aprendizagens. Aquela formação que vá além da teoria para que nos comprometemos com práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às necessidades individuais. Observamos que, embora o direito à educação inclusiva esteja garantido por lei, sua efetivação ainda esbarra em diversos obstáculos. Entre eles, destacam-se a falta de hipóteses diagnósticas sobre as especificidades

de cada aluno para terem seu pleno desenvolvimento e possíveis potenciais para as aprendizagens.

As práticas pedagógicas lúdicas na sala de aula foram realizadas para todos os alunos, independentemente de sua condição, ao tempo em que mediamos as aprendizagens daqueles com dificuldade de escrita e leitura do 3º ano, ao tempo em que contamos com a participação de forma ativa e dinâmica. Momento desafiador, mas muito significativo, pois pudemos comprovar a possibilidade de desenvolver estratégias que beneficiam a todos trazendo elementos gratificantes para toda turma do 3º ano.

A partir do nosso acompanhamento em sala de aula, identificamos a importância do planejamento pedagógico, com devida atenção para as especificidades dos alunos incluídos na escola pública, tendo como foco as possibilidades reais de avanço de suas aprendizagens. O uso de atividades lúdicas têm papel fundamental no engajamento e no desenvolvimento das crianças, especialmente daquelas com TEA. No entanto, também evidenciamos a sobrecarga enfrentada pelos professores, que muitas vezes não recebem o suporte necessário para lidar com a diversidade em sala de aula.

Assim, essa experiência nos leva a compreender que a inclusão efetiva não depende apenas da presença física do aluno com deficiência na escola, mas de uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, no currículo e na formação docente. O PIBID, nesse sentido, é uma ferramenta potente para que futuros professores vivenciem a realidade escolar e construam, desde a formação inicial, um olhar mais humano, crítico e comprometido com a equidade educacional.

Considerações finais

Durante as atividades desenvolvidas na Escola Municipal Professora Jardelina Azevedo Leal, foi possível observar que, embora a presença de alunos com necessidades específicas seja uma realidade nas turmas do Ensino Fundamental I, ainda há entraves significativos para que sua permanência e aprendizagem ocorram de forma plena. A ausência de diagnósticos precisos, a falta de acompanhamento multiprofissional e a carência de recursos pedagógicos adaptados comprometem o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, por meio do projeto Interdisciplinar: Educação Inclusiva na Pedagogia e na Matemática,

possibilita a vivência prática de contextos escolares marcados pela diversidade de perfis de aprendizagem, especialmente de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA e dificuldades intelectuais. Essa aproximação com a realidade educacional revelou, que os desafios ainda impedem a efetivação da educação inclusiva no cotidiano das escolas públicas

No entanto, o PIBID apresentou-se não apenas como um espaço de aprendizagem para nós bolsistas, mas também como uma forma de colaborar com a realidade escolar, contribuindo com apoio em sala e promovendo momentos de escuta e troca com os professores. Diante da rotina da escola, vivenciamos na prática os desafios e as potencialidades do ambiente educacional, possibilitando um olhar atento às necessidades específicas dos alunos, além de favorecer o desenvolvimento de estratégias mais sensíveis e eficazes para lidar com as diversidades presentes no contexto escolar. Essa vivência também fortaleceu a formação docente inicial, oferecendo experiências concretas que ampliaram a compreensão dos futuros professores sobre o papel transformador da educação e a importância de uma prática comprometida com a justiça social e a valorização da pluralidade.

Palavras-chave: Alfabetização, inclusão, TEA.

Referências:

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2016.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007/2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 28 de mai./2025.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2025). Programa Institucional da Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Edital Capes nº 10/2024**.

SILVA L.N et al. Desafios à intersetorialidade no cuidado das crianças com deficiência na perspectiva de profissionais da educação. **Cad. Saúde Pública**, 2022; 38(8):e00256021. Doi: 10.1590/0102-311XPT256021

SOARES, M. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ALFABETO MÓVEL E TABELA DE LEITURA. Ilhéus: Escola Municipal Professora Jardelina Azevedo Leal, 2025. **Material didático interno.**

Desafios e Possibilidades da Educação Inclusiva: Relato de experiência de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista.

Gabriel Costa Borges

Introdução

A educação inclusiva surge como um modelo educacional que visa garantir que todos os alunos, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, ou de qualquer outra natureza, tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade, conforme é estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996.

Nesse contexto o processo de alfabetização e letramento se destaca como um dos pilares fundamentais na área da educação, não somente por ser um marco no desenvolvimento das habilidades cognitivas dos estudantes, mas também por ser essencial na formação de cidadãos e cidadãs críticos e participativos, capazes de interagir de forma consciente e ativa na sociedade.

A análise de Mesquita (2013) ajuda a compreender como as práticas curriculares a partir de diferentes lentes teóricas e da experiência prática, com uma reflexão sobre os conceitos de currículo, inclusão e exclusão. Na contemporaneidade, as discussões sobre a adaptação curricular, com ênfase a respeito da inclusão e a equidade, ganham destaque. O objetivo é garantir que todos os alunos independentemente de suas condições, possam acessar e progredir de forma significativa no currículo escolar, por meio de flexibilizações em aspectos como conteúdo, métodos e estratégias pedagógicas.

Nesse sentido, Honora e Frizanco (2019) destacam que, ao longo da última década, o Brasil alcançou avanços significativos no que diz respeito à garantia de direitos à educação inclusiva. Os debates e a criação de políticas públicas contribuíram para o aumento no índice de frequências de alunos com deficiência aos espaços escolares.

A alfabetização na educação inclusiva deve ser alinhada à adaptação curricular, permitindo que alunos com transtornos, vivenciem a dinamização dos conteúdos. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme estabelecido pelo Decreto nº 7.611/2011, pela Resolução nº 4/2009 do CNE e pelo artigo 28, inciso VII, da Lei nº 13.146/2015, destaca a importância do trabalho pedagógico com os alunos na sala multifuncional, em colaboração com os professores e da família.

A educação inclusiva, segundo Sassaki (2009) é um processo pelo qual se amplia a participação

nos sistemas sociais, tornando-os adequados para toda a diversidade humana, que inclui etnia, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos.

De acordo com Sassaki (2005), a acessibilidade inclui sete dimensões que devem ser integradas à estrutura didática, com ênfase na dimensão atitudinal. Nessa dimensão envolve atividades de sensibilização e conscientização, dentro e fora da escola, eliminando preconceitos e estereótipos, além de propor um estímulo de convivência entre alunos com diferentes características. O autor afirma que um ambiente escolar livre de preconceitos pode contribuir para o fortalecimento da autoestima dos alunos, favorecendo o seu aprendizado de maneira mais rápida.

Com o aumento da presença de alunos atípicos nas escolas, a formação de professores é um elemento essencial para assegurar a qualidade educacional, principalmente no contexto da educação inclusiva. (Libâneo,2012). Essa formação deve contemplar tanto na preparação inicial quanto a continuada desses profissionais, visando garantir o desenvolvimento das competências pedagógicas, técnicas e atitudinais necessárias para que possam atuar de maneira eficaz em sala. (Libâneo,2015)

Apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência, a alfabetização de crianças e adolescentes nessa condição continua sendo um desafio no Brasil. Gomes (2018) destaca que esse obstáculo é resultado da necessidade de adaptações curriculares que atendam às especificidades de cada aluno, assegurando que todos tenham acesso ao currículo e participem de forma plena do processo de ensino e aprendizagem.

Este estudo tem como objetivo avaliar as práticas pedagógicas inclusivas adotadas no ciclo de alfabetização com foco na adaptação de materiais didáticos para o ensino da leitura, escrita e matemática, para uma adolescente com deficiência. A pesquisa investiga como a adaptação curricular dentro do contexto escolar, pode contribuir para a participação plena do aluno no processo de ensinoaprendizagem, destacando os métodos e recursos pedagógicos mais eficazes.

A justificativa para a realização deste estudo reside no fato que, apesar das políticas de inclusão em vigor, a alfabetização de alunos com deficiência segue sendo um desafio para as escolas. O progresso da inclusão depende não somente da adaptação dos conteúdos curriculares, mas também na formação continuada dos professores, para que possam implementar práticas pedagógicas acessíveis a todos os alunos.

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um relato de experiência, com a observação direta e intervenção pedagógica. O foco foi uma aluna do 9º ano do ensino fundamental, anos finais, de uma escola privada, em Ilhéus-BA, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência intelectual. O objetivo foi analisar as estratégias de ensino e as intervenções pedagógicas aplicadas à estudante, avaliando seu impacto na aprendizagem. As intervenções pedagógicas foram planejadas para oferecer suporte especializado, respeitando o ritmo e a necessidade da aluna. A coleta de dados envolveu uma observação direta do processo de ensino-aprendizagem, registros fotográficos e diários de campo.

Resultado e discussão

O sujeito desse estudo, conforme seu diagnóstico registrado no PEI, apresenta o Transtorno de Espectro Autista (TEA), e deficiência intelectual. Enfrenta comprometimentos na linguagem conforme indicado no CDI 116ª02.1, além da dificuldade em diversas áreas do conhecimento, incluindo a comunicação social, habilidades acadêmicas (leitura, escrita e matemática), e apresenta atrasos motores, com (QI) de 55. Essas limitações afetam diretamente seu aprendizado, especialmente em atividades que exigem processamento cognitivo mais complexo.

Considerando essas características, foi elaborado um planejamento pedagógico flexível e adaptável, focado em repetição e revisão com estratégias multissensoriais. O objetivo foi atender às suas necessidades específicas, favorecendo sua inclusão e desenvolvimento nas áreas de leitura, escrita e matemática.

Figura 1- Intervenção com material dourado



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 2- Intervenção com material dourado



Fonte: Elaborado pelo autor

Na primeira intervenção, os participantes usaram dois dados numerados de 1 a 6 argolas para representar jogadores no tabuleiro. Ao lançar os dados, escolhiam um sinal matemático e realizavam o cálculo correspondente, incentivando uma participação ativa da aluna tornando mais divertida sua relação com a matemática. No entanto, ela teve dificuldades em associar a quantidade aos números, o que resultou à introdução do material dourado, facilitando a visualização das relações numéricas. Esse recurso foi eficaz, possibilitando uma compreensão entre número-quantidade, conforme sugerido por Sasaki (2009), sobre o uso de materiais manipuláveis em práticas inclusivas.

Figura 3- Intervenção com ábaco



Fonte: Elaborado pelo autor

A segunda intervenção, propôs-se a resolução de contas matemáticas que envolviam soma e subtração com uma ou duas casas decimais utilizando o material dourado, que nesse momento não demonstrou eficaz, pois, ao trabalhar com operações que envolvem unidade e dezenas, a aluna apresenta dificuldades em fazer a associação, pois não proporcionou uma clareza necessária para representar de forma adequada a estrutura do sistema de numeração decimal. Foi utilizado o ábaco, um recurso didático tradicional que permitiu uma visualização mais clara das unidades e dezenas. O uso desse material proporcionou uma visualização mais eficiente, reforçando de forma lúdica a noção de valor posicional e a execução dos cálculos de forma mais precisa.

Figura 4- Intervenção com palavras cortadas



Fonte: Elaborado pelo autor

A última intervenção consistiu na associação de palavras recortadas e imagens para a formulação de frases, visando conectar o que já vem de seu aprendizado a representações visuais, estimulando a aluna associar teoria à prática de forma mais palpável. Foi possível perceber a dificuldade da aluna com as sílabas complexas, um ponto crucial para o seu desenvolvimento da habilidade de leitura, muitas vezes teve tendência a utilizar as imagens como base, em vez de se concentrar na leitura das palavras. Isso reflete uma dependência de pistas visuais, comum em alunos com TEA, como Gomes (2018) destaca, da necessidade em estratégias que favoreçam o reconhecimento e a construção da leitura de palavras de forma mais autônoma.

Considerações

Este estudo de investigou estratégias pedagógicas com materiais manipuláveis e atividades adaptadas, promovendo a inclusão e o desenvolvimento acadêmico de alunos com deficiência. Observou-se que as atividades lúdicas e recursos manipuláveis favorecem compreensão, atendendo as necessidades específicas de cada aluno. Goldschmidt et al. (2008), destacam que o vai além do entretenimento, transformando o concreto em abstrato e facilitando na compreensão de conceitos mais complexos.

Os resultados também confirmam a importância dos materiais manipuláveis para a aprendizagem inclusiva, como aponta Camacho (2012), pois possibilitam o envolvimento direto do aluno com o conteúdo, tornando o aprendizado mais dinâmico e acessível. A análise das intervenções mostra que, apesar das dificuldades, as constantes adaptações de materiais e estratégias adotadas favorecem no aprendizado ativo. O estudo reforça a necessidade não só para adaptação do currículo, mas de apoiar o desenvolvimento do indivíduo, possibilitando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e favorável ao crescimento acadêmico e pessoal dos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Práticas Curriculares. Alfabetização.

Referências

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

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CAMACHO, M. S. F. P. **Materiais manipuláveis no processo ensino/aprendizagem da matemática: aprender explorando e construindo.** Relatório de Estágio de Mestrado- Universidade da Madeira. Funchal: Portugal. 2012. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/373/1/MestradoMarianaCamacho.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

GOLDSCHMIDT, A.I. et al. **A importância do lúdico e dos sentidos sensoriais humanos na aprendizagem do meio ambiente.** In: *XIII Seminário Internacional de Educação*. Jul. 2008.

GOMES, L. A. R. **A Educação Inclusiva e os Desafios da Alfabetização: Acesso ao Currículo para Alunos com Deficiência.** São Paulo: Editora Contexto, 2018.

HONORA, M; FRIZANCO M. L. **Esclarecendo as deficiências, Aspectos teóricos e práticos para contribuir para uma sociedade inclusiva.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Formação de professores e didática para desenvolvimento humano.** Educação & Realidade, v. 40, p. 629-650, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas.** In: 35ª Reunião da ANPED, 2012,

MESQUITA, A.M.A.; ROCHA, G.O.R. da. **Elementos de inclusividade e cultura escolar: outras perspectivas para a análise de uma prática curricular inclusiva.** Revista E-curriculum. v. 15. n. 2. p. 345-375, 2013

SASSAKI, R.K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** *Revista Nacional de Reabilitação* (Reação), São Paulo, v. XII, p. 10-16, mar. /abr. 2009.

SASSAKI, R. K. **Biblioteca escolares inclusivas.** *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano IX, n. 45, p. 6-8, jul/ago. 2005b. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?14732033. Acesso em: 10 jun. 2025

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ESCOLAR: PONTOS PARA UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Jéferson Evangelista dos Santos⁵

Introdução

Historicamente, estudos no campo da educação tentam decifrar e definir as dificuldades de aprendizagem (DA). Mesmo que as discussões sobre DA tenham tomado mais adeptos nos últimos anos, ainda há uma constante indeterminação quanto à sua aplicação e real sentido. Segundo Smith (2007, p. 15), “[...] o termo dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico.”. Com isso, tem-se que as DA se configuram como um campo amplo de pesquisa que precisa ser delimitado quanto à sua abordagem e perspectiva para que não haja incoerências e inconsistências no seu trato e verificação. Este capítulo tem como objetivo tratar das dificuldades de aprendizagem ligadas aos fatores ambientais, pois embora possam ser causadas por fatores intrínsecos das crianças, de acordo com Silva (2008), elas podem ser extensão de condições ligadas ao convívio social e domiciliar, bem como do espaço escolar. Tais ambientes afetam o desenvolvimento intelectual das crianças e também seu potencial para a aprendizagem.

O desenvolvimento individual das crianças também é maciçamente influenciado por sua família, pela escola e pelo ambiente da comunidade. Embora supostamente as dificuldades de aprendizagem tenham uma base biológica, com frequência é o ambiente da criança que determina a gravidade do impacto da dificuldade (Smith, 2007, p. 20).

Essa menção nos ajuda a compreender a dimensão maior das DA, não cabe somente atribuir suas causas a fatores biológicos e cognitivos das crianças, pois o ambiente tem influência considerável

⁵ Pedagogo e Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professor da Rede Pública de Itabuna e do Centro Universitário UNIGRANDE, Itabuna, Bahia. Brasil. jeferson.jeds96@gmail.com.

nos processos de maturação e desenvolvimento de todo ser humano como já discutido no capítulo anterior. Ademais, o espaço da escola precisa ser de fato um ambiente que proporcione aos estudantes possibilidades diversas de aprendizagem e construção de conhecimento. Um ambiente educacional estimulante contribui para que alunos e alunas façam um progresso constante, dada uma instrução individualizada e apropriada, e tais implicações precisam estar em práticas na sala de aula e na escola.

Para Farrel (2008), as dificuldades de aprendizagem estão ligadas a problemas cognitivos que crianças em fase escolar apresentam ao não acompanharem de maneira adequada o currículo proposto pela escola. São caracterizadas, segundo a definição legal de Necessidades Educativas Especiais, como dificuldade ou “incapacidade” de aprender que exige uma provisão educacional especial, constituindo, assim, uma Necessidade Educativa Especial. Dessa forma, as dificuldades de aprendizagem são consideradas dificuldades de aprender, e como tal, os alunos que as apresentam, necessitam de atendimento especial. As DA podem apresentar dois caráters, sendo um específico, quando a criança manifesta dificuldade de leitura ou escrita ou mesmo de cálculos numéricos, e outro geral, quando ela apresenta um aprendizado mais lento que o “normal” em uma sequência de tarefas (FARREL, 2008).

Dockrell e McShane (2000) argumentam, ainda, que as DA decorrem de uma confluência de fatores (maturação biológica, contextos de desenvolvimento e educacional, e de características pessoais), iniciando-se invariavelmente na infância e tendo curso estável, sem remissões ou recaídas, embora o nível de gravidade torne-se menor com o passar do tempo. Indicam também que as DA caracterizam-se por um funcionamento substancialmente abaixo do esperado para o nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual da pessoa, comprometendo tanto o rendimento acadêmico quanto a realização de tarefas no cotidiano.

Nesta perspectiva, esta pesquisa objetiva de forma geral analisar as manifestações de dificuldades de aprendizagem, e as formas de intervenção pedagógica aliada a uma prática de inclusão para o acompanhamento do educando que apresenta dificuldades de aprendizagem

Para Drouet (1990), as principais causas das dificuldades de aprendizagem são causas físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, intelectuais ou cognitivas, educacionais e sócio-econômicas. Cada uma possui características específicas que precisam ser identificadas e registradas em fichas, esse papel cabe aos professores e educadores na escola, e aos pais, no âmbito familiar, o apoio à escola no levantamento do comportamento do aluno em casa. A autora afirma que:

O professor, o orientador educacional, o psicólogo e o diretor precisarão ter muita ética profissional para tratar dos problemas de aprendizagem. Os casos dos alunos são assuntos

confidenciais, a serem discutidos apenas pelas pessoas responsáveis. Por isso, as fichas dos alunos não devem ficar ao alcance de pessoas estranhas. Para tanto o fichário deve ser mantido trancado e o seu conteúdo não deve ser discutido em público (Drouet, 1990, p. 96).

Vale salientar que para compreendermos as dificuldades de aprendizagem, devemos lembrar como ocorre o processo de aprendizagem, descrito na primeira parte deste texto. A aprendizagem envolve vários processos internos e externos e também estar intimamente ligada com a maturação natural da criança, ou seja, às etapas de desenvolvimento que precisam ser identificadas e respeitadas a fim de se promover e de se oferecer estímulos adequados para cada estágio de desenvolvimento. A ruptura das etapas do aprendizado pode acarretar em desaceleração ou atraso na aprendizagem das crianças e estas passam a apresentar dificuldades de aprendizagem durante a fase escolar.

É preciso, segundo Drouet (1990), cuidado para identificar a prontidão para a aprendizagem da criança, pois se uma das etapas for interrompida ou mesmo ser pulada, isso pode causar danos cognitivos na criança, pois está ainda não estaria pronta ao próximo passo de seu processo de maturação.

As dificuldades de aprendizagem são conceituadas em Farrell (2008) como dificuldade ou “incapacidade” de aprender que exige uma provisão educacional especial, constituindo, assim, uma “Necessidade Educativa Especial (NEE)”. Com isso, o aluno com dificuldades de aprendizagem (DA) deve receber atendimento específico para sua condição, cabendo ao Estado oferecer escolas regulares que promovam a inclusão desse aluno de modo que este receba o diagnóstico e acompanhamento necessário para as dificuldades que apresentar.

Dessa forma, é direito de cada aluno/a com DA, que configura um quadro de NEE, seu acesso à educação de qualidade e com um currículo adequado às suas especificidades e técnicas e estratégias educacionais, que potencializem suas habilidades e amenizem suas dificuldades.

De acordo com José e Coelho (1991), ter ciência do que é normal e do que é patológico é crucial para o/a professor/a que se depara com uma sala de aula com diversos alunos(as). Caso um deles apresente medo, supersensibilidade, sensação de pânico, este aluno deve ser cuidadosamente avaliado em suas dificuldades para que não seja, de antemão, tomado como deficiente ou mesmo considerado que suas dificuldades são patológicas ou anormais. Pode acontecer do aluno ou aluna com dificuldades apenas ter problemas mais sociais ou de outros aspectos. Uma avaliação minuciosa servirá para identificar se os problemas de aprendizagem são manifestados em crianças com desvio do quadro normal e se configura um quadro de não aprender.

Sobre isto, é importante afirmar que a(o) professor(a) não é o/a profissional habilitado/a para dar diagnósticos de quadros patológicos de alunos e alunas que apresentem graus profundos de dificuldades de aprendizagem. São necessários outros profissionais que estejam habilitados para fazer uma avaliação minuciosa destes estudantes, e dessa forma viabilizar melhor investigação da natureza das dificuldades de aprendizagem para assim sistematizar melhor um plano de intervenção pedagógica para esses indivíduos em fase escolar.

Metodologia

A pesquisa é de caráter qualitativo que visa entender a natureza de um fenômeno social, descrevendo a complexidade do problema para compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais (Richardson et al 2007). Escolhemos como delineamento a pesquisa descritiva com base no levantamento através da observação, coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos que ocorrem dentro de seus nichos, cenários e ambientes naturais de vivência. Nesse caso, a escola como ambiente natural foi escolhida como fonte de dados.

Ainda, segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações. Assim, a pesquisa qualitativa objetiva compreender e interpretar os dados coletados e não os quantificar.

O levantamento de dados foi realizado com base na observação e na análise dos diários de bordo das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e do Estágio Supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia em uma Escola Pública no município de Ilhéus – BA, com 2 turmas do terceiro ano do ensino fundamental. O campo do terceiro ano foi escolhido devido ao fato de que é nessa fase escolar que se é mais comum encontrar as manifestações de dificuldades de aprendizagem oriundas de fatores ambientais do campo escolar e das várias condições sociais, familiares e econômicas dos e das estudantes.

Resultado e discussão

A intervenção pedagógica consiste em um atendimento especializado oferecido para a criança/aluno(a) que apresenta dificuldades de aprendizagem, logo ela vai trabalhar com algo além do currículo a fim de promover a redução das dificuldades de aprendizagem. Contudo, a intervenção

com os alunos deve partir de um levantamento sobre as características das dificuldades que são manifestadas, para que assim haja a formulação adequada de um programa intervenção para o caso.

De acordo com Dockrell e McShane (2000, p. 160) “[...] toda intervenção é orientada pela teoria, porém, algumas vezes, a teoria está implícita e não explícita”. É preciso conhecer as bases cognitivas das dificuldades de aprendizagem, portanto se faz necessário um cauteloso trabalho de avaliação não só por parte do professor, mas de uma coletividade que envolva outros profissionais, tais como: psicopedagogos (as), fonoaudiólogos/as, fisioterapeutas, oftalmologistas, etc. A partir daí, se nota que o papel da avaliação é determinar os caminhos que serão tomados para estabelecer uma intervenção que se adeque à necessidade da criança e que atenda às necessidades específicas de suas dificuldades. Lembrar sempre que ao diagnosticar as dificuldades de aprendizagem deve se levar em conta a criança, a tarefa e o meio. Ainda sobre o processo de intervenção, é correto afirmar que

O processo de intervenção requer uma análise do que precisa ser ensinado e de como estas informações podem ser dadas. Para fazer isto precisamos identificar os componentes da tarefa e as potencialidades e necessidades da criança. A menos que ambos sejam determinados por uma análise de tarefa adequada e pela avaliação da criança, a intervenção tem poucas chances de dar certo (Dockrell; Mcshane, 2000, p. 163).

Assim posto, a intervenção só ocorrerá quando houver pleno conhecimento da natureza da dificuldade do aluno ou da aluna. Ainda pensando nas possibilidades de intervenção pedagógica com esses alunos com DA, a escola deve ter como meta o trabalho a favor da educação inclusiva.

As intervenções pedagógicas precisam oferecer um quadro de tarefas que leve em consideração as especificidades de cada estudante, as características das dificuldades e ter como norte o princípio da inclusão escolar, além de que as famílias das crianças que estejam participando das intervenções devem estar cientes dessas ações e colaborarem de forma assertiva para serem também ativos colaboradores junto com a escola.

Outro fator importante para uma ação de intervenção é considerar a base de conhecimentos que o/a aluno/a já possui. Notou-se que as crianças que apresentaram quadro de DA são tidas como não aprendentes, ou que não sabem coisa alguma sobre determinado assunto. No campo de uma educação inclusiva e democrática, tal pensamento além de ser anti pedagógico, é preconceito e excludente e que acabam por prejudicar o desempenho dos/as estudantes, uma vez que gera sentimento de frustração e fracasso. A intervenção pedagógica que tem por base a inclusão do/a

aluno/a com DA foca suas dimensões e ações em estratégias para habilitar aprendizagens diversas que respeitem o tempo de cada criança, suas necessidades e sua possibilidade de ser um agente aprendente.

Considerações

Portanto, se nossa meta é trabalhar em favor da educação inclusiva, nossas concepções de aprendizagem e de ensino devem ser revisadas. Um ponto de partida para a compreensão da aprendizagem é ter claro que todo aluno é capaz de aprender. No entanto, os alunos não têm o mesmo tempo de aprendizagem e traçam diferentes caminhos para aprender. Cabe ao professor disponibilizar o melhor do ensino, as mais variadas atividades, e cabe ao aluno a liberdade de escolher a tarefa que lhe interessa (MANTOAN, 2011, p. 43).

Possibilitar a aprendizagem para todos não significa ignorar as diferenças entre os/as alunos/as e desrespeitar o tempo de aprendizagem de cada um, pelo contrário, é levar em consideração cada especificidade, cada diversidade e cada tempo e a partir daí é que o professor, e toda a escola irão preparar suas metodologias, suas pedagogias e didáticas para criar um dinamismo na escola que envolva atividades variadas, possibilidades diversas de aprendizado, de crescimento, de construção de saberes e habilidades.

A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar. Contudo, para a efetivação de uma escola que ensina para todos é preciso que se façam mudanças consideráveis no sistema de ensino e nos paradigmas da educação atual, pois somente a boa formação inicial e continuada do professor não resolve o problema.

Nossa intenção, diante desse quadro situacional, é recriar a escola em que já estamos vivendo. Nesse sentido, pensamos que, de antemão, as mudanças educacionais, exigem que se repense a prática pedagógica, tendo como eixos a Ética, a Justiça e os Direitos Humanos. (MANTOAN, 2011, p. 60). Mantoan (2011) nos dá uma visão de educação para além do cumprimento de leis e seguimento de diretrizes, uma educação que não seja integradora, mas antes seja inclusiva, que possibilite uma educação que garanta os direitos da criança enquanto sujeito de sua prática educativa. Dessa forma,

não se deve permitir que o direito à educação para todos simbolize apenas matricular todos os alunos e mantê-los nas classes regulares. Incluir está para frente disso. Não basta que o educando esteja em uma sala com outros alunos, é preciso que se reconheça aquele aluno e o atenda em suas especificidades a fim de potencializar suas habilidades.

Referências

BRASIL. **Lei 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 17 mar. 2017.

_____. Paramêtros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: 1997, p.13.

_____. **Programa Novo Mais Educação**. Ministério da Educação. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 20 de nov. 2018.

DOCKRELL, Julie; MCSHANE, John. **Crianças com dificuldades de aprendizagem**: uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1990.

FARREL, Michael. **Dificuldades de aprendizagem moderadas, graves e profundas**: guia do professor. Porto Alegre: Artmed, 2008.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática S. A., 1991.

LÚDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar** - O que é? Por quê? E como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis RJ: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, Ed. 21, 2002.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 17-24.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992).

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et alli*. Métodos quantitativos e qualitativos. In: _____. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2007. Cap.5, p.70-89.

ROMERO, Juan F. Atrasos maturativos e dificuldades de aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação 3**. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004, Ed. 2, p. 53-71.

SILVA, Marcelo Carlos da. **Dificuldades de Aprendizagem**: do histórico ao diagnóstico. Psicologia.com.pt. Disponível em: <file:///C:/Users/01201511160/Documents/Dificuldades_de_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2018.

SMITH, Corinne. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z** : um guia completo para pais e Educadores. Porto Alegre : Artmed, 2007.

INTERVENÇÕES DE LICENCIANDAS DA PEDAGOGIA NO PIBID: ALFABETIZANDO ALUNOS DO 5º ANO

Emmanuelly Fonsêca Guedes⁶

Maria Luiza Oliveira dos Santos⁷

Genigleide Santos da Hora⁸

Introdução

As transformações vivenciadas no âmbito da educação nacional em suas diversas instâncias, especialmente no âmbito da educação inclusiva, requerem a compreensão do cotidiano educativo como aspecto fundamental de mediação da aprendizagem escolar. É neste sentido que evidenciamos ações referentes ao Subprojeto Interdisciplinar – Educação Inclusiva na Educação Básica, vinculado ao Programa Institucional da Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolvidas na modalidade de Iniciação à Docência – ID, através do Edital Capes nº 10/2024, da Portaria Capes nº 90/2024.

Esse relato de experiência descreve ações vivenciadas, inicialmente de espaços formativos e das observações e intervenções na classe escolar permeando a implementação da iniciação à docência no PIBID, na Escola Municipal Professora Jardelina Azevedo Leal, no Salobrinho, Ilhéus/BA, iniciadas no período de nov./2024 a mai./2025. Com objetivo de promover a inclusão escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem na educação básica. A partir do planejamento e da ludicidade como processo de intervenção nas aprendizagens dos alunos, com ações relacionadas aos trabalhos da inclusão escolar, procuramos identificar o que sabem acerca da leitura e escrita durante o ciclo de alfabetização do 5º ano do ensino fundamental.

⁶ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia do quinto semestre do Departamento de Ciências da Educação – DCIE, da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: efguedes.pdg@uesc.br

⁷ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia do quinto semestre do Departamento de Ciências da Educação – DCIE, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: mlosantos.pdg@uesc.br

⁸ Doutora em Educação, pela UFBA. Docente do curso de Pedagogia, do Departamento de Ciências da Educação – DCIE, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: gshora@uesc.br

A fundamentação teórica esta baseada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), denominado de “Psicogênese da língua escrita” trouxe à luz do sistema educacional um olhar sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita e suas várias vertentes. É possível constatar que para considerar a criança como alfabetizada alguns processos devem ser respeitados. Por exemplo, os estágios da lecto-escrita, por esse motivo, o professor deve conhecê-los em cada etapa e intervir de forma assertiva. Para as autoras, existem níveis sucessivos, a saber: pré-silábico, tem-se o nível silábico, silábico-alfabético e alfabético, neste último, a criança é considerada como alfabetizada.

E, para complementar, adotamos Soares (2023), em seu livro “Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever”. Sustentam a importância das intervenções formativas durante as ações do ciclo de alfabetização, tornaram-se nossos alicerces para uma melhor compreensão acerca das práticas pedagógicas, no que tange às intervenções de dificuldades de aprendizagem e da inclusão escolar de alunos com deficiência assistidos em sala de aula.

As contribuições da Psicologia Histórico-cultural de Vygotsky (2003), que referendou estudos da pedagogia e da inclusão escolar, este nos fez refletir acerca da educação especial no contexto escolar. Em seus princípios gerais, os estudos baseados na defectologia de Vygotsky (1997), vão além do que parece comum ao seu pensamento, a exemplo da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP alcança a mediação da aprendizagem. Estes princípios valorizam consideravelmente o desenvolvimento da educação especial que vão além das tarefas em sala de aula, transcorrem da intencionalidade, organização, até a aprendizagem mediada.

Assim, a teoria de Vygotsky (1997), parece transcender os processos ensinar e aprender e o papel da mediação, que diz respeito a: “todos os problemas que parecem ser absolutamente insolúveis [...] acabam sendo solucionáveis na medida em que outro ser humano e a sociedade como um todo é levado a vivenciar um cenário”. A exemplo disso, o autor assegura, quando uma criança imagina andar a cavalo e monta em uma vassoura; e ao brincar de bonecas, imagina-se como sua mãe trocando fraldas etc., está expressando um plano primário de criatividade e devemos estimular. E não a montar um mero cenário de respostas prontas e únicas, mas aquelas respostas possíveis para sua linguagem e cultura. Há indícios que tenha inaugurado nova abordagem, sobre a mediação e criatividade, as entendem não como qualidade

natural do sujeito, mas resultados da interação entre o indivíduo e o contexto social. Portanto, não é difícil ver a criatividade infantil expressa nas brincadeiras das crianças.

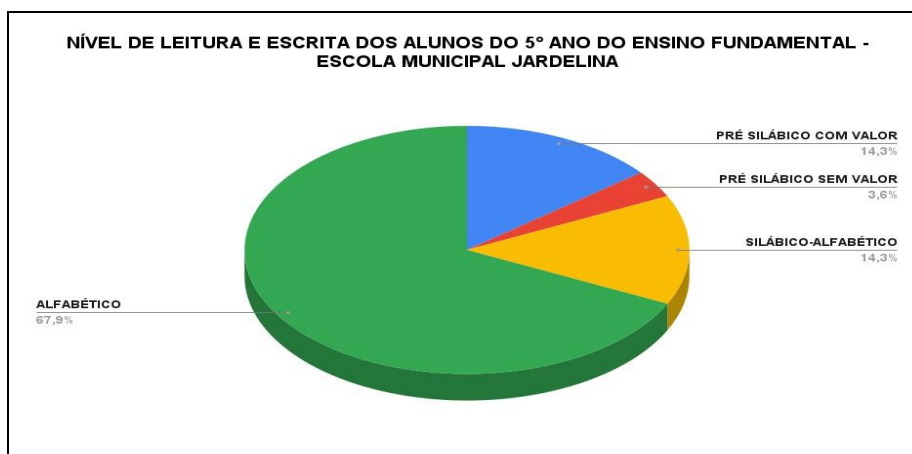
Metodologia

Após os espaços formativos as intervenções na classe escolar permearam a implementação de nosso fazer da iniciação à docência no PIBID, na Escola Municipal Professora Jardelina Azevedo Leal no Salobrinho, Ilhéus/BA. No tocante à alfabetização, ao verificarmos as concepções que predominava a alfabetização da turma, que objetivou identificar o nível de leitura e escrita de alunos do 5º ano do ensino fundamental, para assim promover a inclusão escolar daqueles com dificuldades de aprendizagem.

Nosso público de investigação, 28 alunos matriculados no 5º ano do ensino fundamental, com faixa etária entre 10 e 13 anos de idade. Com objetivo promover a inclusão escolar e de alunos com dificuldades de aprendizagem na educação básica. Para isso, realizamos intervenções em sala de aula que permitissem identificar o nível de aprendizagem dos alunos. Inicialmente, realizamos 6 atividades entre alfabetização e a internalização numérica, com toda a turma, durante o período de 5 dias, semanais, tais atividades foram voltadas para os eixos de leitura, escrita e interpretação textual, essas atividades nortearam a avaliação e classificação dos níveis de aprendizagens de cada aluno.

Resultado e discussão

Após as análises das atividades de alfabetização e da internalização numérica que nortearam a avaliação e classificação dos níveis de aprendizagens de cada aluno, construímos um gráfico geral do índice de aprendizagem destes alunos, para que assim práticas interventivas tenham maior êxito ao longo de nossas atividades na sala de aula. O gráfico evidencia os níveis de leitura e escrita dos alunos, organizado para apresentar resultados obtidos e posterior análises que se podem observar o percentual da leitura e escrita dos alunos avaliados, a saber:



Fonte: Pesquisa de campo, 2025.

Deste modo, observando os dados obtidos a partir do gráfico podemos classificar que 3,6% dos alunos se encontram no nível pré-silábico sem valor sonoro, ou seja, estes alunos não assimilam o valor sonoro que as letras representam. E, para o nível pré-silábico com valor sonoro, observamos que 14,3% dos alunos se encontram neste nível, ou seja, estes identificam que as letras possuem uma pauta sonora. Já para o nível silábico alfabético, cerca de 14,3% dos alunos apresentam conhecimento das pautas sonoras das letras e compreende que sílaba comporta mais de uma letra. E quando não trabalhado de maneira adequada, pode tornar a leitura e a escrita lenta, silabada, com inversões, omissões e acréscimos de letras, sílabas ou de palavras ou ainda, pulam palavras ou mudam de linha.

A partir de jogos mediados na prática pedagógica, avanços poderão impulsionar as crianças quando passam a compreender que a escrita representa partes sonoras da fala e passa a criar hipóteses silábicas, etapa importante para o avanço da leitura e escrita segundo Ferreiro e Teberosky (2004). Ao ampliar a abordagem educacional que pode auxiliar as crianças a superar os obstáculos que encontram no cotidiano escolar. Sugere Vygotsky (1993, p. 63), que a educação tenha objetivo de realizar plenamente o potencial social e considere isso um objetivo real e definido.

Em seguida há uma observação surpreendente para nossas intervenções, alcançaram um percentual elevado aqueles que se encontram no nível alfabético, 67,9% dos alunos apresentam bons resultados, redigindo e interpretando textos, e evidenciaram compreender que cada letra é correspondente a um valor sonoro, com conhecimento geral das regras que comporta o sistema de

escrita alfabética. Para promoção do desenvolvimento dos alunos nos níveis anteriores da escrita e leitura, a mediação cultural de Vygotsky (1997), pode tornar possível à abordagem sociocultural ao desenvolvimento extra normativo (ou o que é denominado “deficiência”), relacionado ao papel do outro, das relações e deve ser considerado decisivo.

Portanto, pretendemos investir na “Pedagogia Social” delineada por Vygotsky (1993), que reforça a ideia alcançar a “completude social” (p. 75) no sentido de uma plena competência ou capacidade social quando relacionada à participação social na escola/sociedade. E acreditamos que através das ações lúdicas, de brincadeiras, poderão ocorrer um acrescente alternativa em usar objetos e jogos pedagógicos, para mediar aprendizagem, a partir da flexibilidade na forma de pensar ao instaurar novos sentidos e significados pelo processo de imaginação.

Considerações

Através das ações pedagógicas sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita, apesar das dificuldades de alguns alunos do 5º ano, o objetivo de avaliar a aprendizagem da turma foi alcançado, assim como o desenvolvimento das intervenções necessárias para promoção da inclusão escolar destes alunos. Uma parte dos alunos que passaram por essas intervenções manifestaram níveis diferentes de desenvolvimento no âmbito da leitura e da escrita, enquanto há uma parcela considerável da turma que consegue acompanhar as atividades propostas.

Além disso, no decorrer dos dias da aplicação e os que se seguiram os testes de níveis de leitura e escrita de alunos, foi observado uma ausência frequente nas aulas entre aqueles alunos que estão no nível pré-silábico, parte destes apresentaram facilidade de compreensão e assimilação, enquanto outros demonstraram maior desinteresse ou dificuldade para compreensão das atividades. Os alunos no nível pré-silábico demonstraram grande dificuldade na realização dessas atividades, precisando de apoio substancial durante a execução (aqueles que fazem o uso da letra bastão). Acerca dos alunos da etapa alfabética e silábico-alfabética, estes realizaram as avaliações em tempo razoável, os do segundo grupo apresentaram maior dificuldade na realização da produção textual, dificuldade espacial alternada no uso da folha do caderno, dificuldades de contagem e na organização das sequências numéricas.

É importante considerar a apropriação da leitura e da escrita como um processo contínuo, principalmente no âmbito da educação inclusiva, para que compreendêssemos o cotidiano da prática pedagógica acessível, como aspecto fundamental de mediação da aprendizagem escolar do aluno com deficiência e das dificuldades de aprendizagem, ato do fazer mediador atribuindo-lhes sentido na construção da aprendizagem significativa. Assim, o trabalho colaborativo junto a Professora Supervisora da escola e Coordenadora de Área da Licenciatura em Pedagogia, reforçaram nossa admiração a partir do olhar Pibidiano, com vivências teóricas e práticas subsidiaram as intervenções com os processos da leitura e da escrita segundo Ferreiro e Teberosky e de Soares, bem como fundamentadas em Vygotsky motivou a compreensão acerca da Psicologia Histórico-cultural com ênfase na educação especial e inclusiva, tornaram fontes inspiradoras de novas interpretações e práticas pedagógicas de trajetórias significativas para o processo de iniciação à docência no PIBID.

Palavras-chave: Inclusão. Alfabetização. PIBID.

Referências

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOARES, M. **Alfaletrar:** toda a criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- TEBEROSKY, Ana et al. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas:** Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.
- VIGOTSKI, L. S. Obras reunidas de L. S. Vygotsky. Volume 2: **Fundamentos da defectologia** (psicologia anormal e dificuldades de aprendizagem). Nova York: Plenum, 1993.

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS-AMBIENTES PROMOTORES DE VIVÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vaniele Rocha Santos⁹
Cláudia Celeste Lima Costa Menezes¹⁰

Introdução

A Educação Infantil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), é a primeira etapa da educação básica e visa ao desenvolvimento integral de crianças de até cinco anos nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a atuação da família e da comunidade. Estabelece também que as pré-escolas devem atender crianças de 4 a 5 anos, garantindo um ambiente educacional apropriado para essa faixa etária. De acordo com documento MEC (2024), o planejamento de espaços de convivência e aprendizagem em creches e pré-escolas deve ser cuidadosamente idealizado desde sua concepção. Para isso, é fundamental o diálogo entre os setores de arquitetura escolar e os profissionais da Educação Infantil, visando a criação de ambientes que estimulem e facilitem as experiências de aprendizado e desenvolvimento de bebês e crianças.

No contexto da Educação Infantil, a percepção de espaço diverge entre adultos e crianças. Enquanto adultos o definem como áreas delimitadas, as crianças o entendem pelas sensações, percepções visuais e atividades realizadas nesses ambientes. Conforme Forneiro (1998), o termo "espaço" refere-se ao ambiente físico destinado às atividades, caracterizado pelos objetos, materiais pedagógicos, móveis e pela decoração. Já o "ambiente" possui um significado mais amplo, englobando tanto o espaço físico quanto as interações afetivas e sociais, envolvendo crianças, adultos e a sociedade no contexto educativo.

⁹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia (UESC), Ilhéus, Bahia. E-mail. vrsantos.pdg@uesc.br

¹⁰ Doutora em educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular do Departamento de Ciências da Educação (DCIE/UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail. cclcmenezes@uesc.br

Nos últimos anos, políticas públicas voltadas para a qualidade da Educação Infantil têm demonstrado avanços importantes, buscando garantir o desenvolvimento integral das crianças e assegurar o cumprimento das normas legais. Contudo, persistem desafios para que essas políticas se traduzam plenamente na prática educativa. Diante do exposto, este resumo tem como objetivo apresentar a experiência prática vivenciada no Estágio Supervisionado I, ao observar e analisar, se os espaços existentes na instituição de Educação Infantil do município de Ilhéus – BA atendem às necessidades das crianças, considerando o desenvolvimento integral e as vivências de leitura e escrita. Este estudo visa incentivar o aprimoramento das práticas pedagógicas, promovendo ambientes mais adequados e alinhados às exigências legais e infantis.

Metodologia

O presente resumo é de abordagem qualitativa e descritiva, de acordo com Gil (2007, p. 41), sendo direcionada a familiarizar o leitor com o problema em análise, formular hipóteses e oferecer novas perspectivas sobre o tema discutido. Do tipo relato de experiência, definido por Gaya e Gaya (2018, p. 19) como “um relatório que descreve de forma clara, simples, detalhada e fiel uma dada experiência (um caso) capaz de produzir conhecimentos passíveis de contribuir de forma relevante para a área da atuação”. Os dados foram coletados durante o período de observação no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, realizado entre 15 e 19 de abril de 2024, em uma instituição pública de Ilhéus, Bahia. A observação ocorreu das 7h30 às 11h50, totalizando 20 horas.

A observação e os registros abrangeram uma turma de pré-escola formada por 16 crianças de 5 anos, sendo 6 meninas e 10 meninos. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 173), a observação “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. Como recurso complementar, utilizou-se um diário de campo para registrar aspectos fundamentais observados durante o período de convivência no ambiente educativo. O roteiro de observação direcionou-se aos seguintes aspectos: a instituição educativa e seu entorno; a sala de Educação Infantil; e a organização do trabalho pedagógico.

Resultado e discussões

O cenário educativo é uma instituição pública municipal em Ilhéus, Bahia, que oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais. Atende crianças de classe média baixa, provenientes de bairros locais e outros, com transporte escolar ou coletivo. Situada em uma área distante do centro, a região conta com comércio próprio, mas enfrenta problemas de infraestrutura,

como ausência de pavimentação, dificultando o acesso à escola em períodos de chuva. De acordo com MEC (2024, p. 35), a escolha da localização das instituições de Educação Infantil deve atender:

[...] na escolha da localização para a implantação de creches e pré-escolas, da disponibilidade de infraestrutura na região, como serviços de energia elétrica, fornecimento de água potável, saneamento básico, oferta de transporte público, telefonia, rede de dados, recolhimento de lixo e acesso pavimentado.

Conforme o documento do MEC (2024), a qualidade da Educação Infantil está diretamente ligada à adequação da infraestrutura e à organização dos elementos essenciais para seu funcionamento. Com base nos parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, acredita-se que o acesso à instituição em dias chuvosos pode dificultar a entrada de crianças pequenas, tornando-se um obstáculo significativo.

A instituição possui fachada vibrante e acolhedora, sem muros, proporcionando integração visual com o entorno. Conta com dois acessos: uma escadaria e uma rampa acessível para pessoas com mobilidade reduzida. No interior, destacam-se os espaços administrativos e pedagógicos, como diretoria, sala dos professores e secretaria, essenciais para a gestão e suporte das atividades. A infraestrutura da escola inclui cozinha, banheiros acessíveis para adultos e crianças, biblioteca, brinquedoteca e uma área externa com pátio coberto e refeitório para convivência e alimentação. Há duas áreas verdes abertas e uma horta utilizada como recurso didático. A escola possui 12 salas de aula, sendo 9 para o Ensino Fundamental anos iniciais e 3 para a Educação Infantil.

Durante a observação na turma de pré-escola, foi possível observar uma rotina estruturada e acolhedora. Na acolhida matinal, as crianças escolhiam atividades como jogos, leitura, brinquedos ou desenho livre, enquanto a professora interagiu com os pais e oferecia suporte às crianças em adaptação. A "hora da rodinha" promovia socialização por meio de cantigas, chamadas e conversas. Momentos como a "História do Dia", apresentados com recursos lúdicos, estimulavam criatividade e expressão, destacando a integração entre aprendizado e brincadeiras.

A sala da Educação Infantil está organizada em áreas distintas: brincadeiras simbólicas, com fantasias e objetos que estimulam a imaginação; jogos variados, que promovem raciocínio lógico e trabalho em equipe; canto de leitura, com livros infantis para despertar o gosto pela leitura; e espaço de produção artística, com materiais acessíveis para estimular criatividade. Essa organização é claramente defendida por MEC (2024, p. 39):

Para as crianças, no mínimo, três áreas de brincadeira e interações, com diferentes possibilidades – jogos diversificados (construção, encaixe, de regras, etc.), jogos simbólicos, etc., além de canto de leitura e espaço e superfícies para produção gráfica/plástica (desenho, recorte e colagem, produção de registros diversos, etc.), acessíveis a elas.

Nessa mesma direção Horn (2004), afirma que a qualidade da intervenção pedagógica na Educação Infantil depende de como o professor organiza o ambiente e os materiais. Isso inclui jogos e recursos adequados às diferentes áreas do conhecimento, além de espaços na sala que incentivem a interação entre as crianças e promovam o desenvolvimento integral. Em consonância Menezes (2008), destaca que os espaços educativos devem oferecer atividades diversificadas que estimulem o raciocínio, a criatividade e aprendizagens significativas, garantindo às crianças acesso ao patrimônio cultural acumulado. Portanto, a organização dos espaços educativos e materiais pedagógicos é fundamental para promover o desenvolvimento integral, a interação e o acesso ao patrimônio cultural, assegurando uma Educação Infantil de qualidade

A criação do livro coletivo *O Tubarão e o Besouro* pelos alunos do 5º ano A, exemplifica, de forma enriquecedora, as vivências em leitura e escrita na Educação Infantil, promovidas pelo espaço-ambiente da sala de referência da turma. Ao participarem ativamente da construção da narrativa, as crianças exercitaram a criatividade, a oralidade, a escrita e a interpretação textual, elementos essenciais para o desenvolvimento dessas competências.

Figura 1. Construção do livro coletivo *O Tubarão e o Besouro* pelos alunos 5º ano A



Fonte: produzido pela autora

A produção coletiva incentivou o engajamento das crianças com o universo literário, promovendo a reflexão sobre personagens, enredo e construção textual. Além disso, o ato de materializar suas ideias em um livro físico reforçou a percepção de autoria e pertencimento, tornando a experiência ainda mais significativa. Esse tipo de atividade desperta o prazer pela leitura, fortalece habilidades de escrita e contribui para o desenvolvimento das habilidades gráficas por meio dos desenhos infantis.

Na instituição observada, a brinquedoteca destacava-se como um dos ambientes mais frequentados e apreciados pelas crianças. As Autoras Oliveira e Camargo (2021, p. 16), compreendem

que “[...] o papel da brinquedoteca não é simplesmente estar lá por estar, ser mais um espaço. Ela é o espaço destinado às expressões infantis, aos seus modos de ser, estar, pensar, agir, ensinar e aprender”. Nesse sentido, a brinquedoteca desempenha um papel fundamental no apoio aos processos educativos, promovendo a aprendizagem das crianças e contribuindo para sua formação integral por meio do brincar, uma ferramenta eficaz de interação e construção de conhecimento.

Considerações

Por meio da experiência vivenciada na instituição de Educação Infantil do município de Ilhéus – BA, foi possível constatar que os espaços educativos desempenham um papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral das crianças e na construção de vivências de leitura e escrita. Durante as observações realizadas, ficou evidente que os ambientes são cuidadosamente planejados, proporcionando segurança física e emocional às crianças e permitindo que elas explorem e participem das atividades com tranquilidade.

A acessibilidade também se destaca como um aspecto positivo, permitindo que todas as crianças, independentemente de suas condições, desfrutem plenamente dos ambientes e oportunidades oferecidas. Essa estrutura acessível facilita a inclusão e reforça a igualdade de participação, criando um ambiente onde cada criança se sente valorizada e integrada. Além disso, os espaços-ambientes demonstraram ser ricos e diversificados, favorecendo o aprendizado ativo e a interação social.

Essa experiência reforça a relevância de espaços educativos que vão além da conformidade com normas técnicas, mas que realmente são projetados para enriquecer a vivência das crianças, garantindo que o período da Educação Infantil seja memorável e impactante em suas trajetórias de desenvolvimento. Essa vivência positiva evidencia como a atenção aos detalhes e à sensibilidade no planejamento podem transformar os ambientes em pilares essenciais para a formação e bem-estar infantil.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado I. Educação Infantil. Observação

Referências

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)>. Acesso em: 26 de abril, 25.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GAYA, Adroaldo Cezar Araújo; GAYA, Anelise Reis. **Relato de experiência: roteiros para elaboração de trabalhos de conclusão de cursos de licenciatura**. Curitiba: CRV, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENEZES, C. C. L. C. **A organização dos espaços de ensinar e aprender numa escola de educação infantil do município de Jequié – Bahia**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

OLIVEIRA, Aline; CAMARGO, Gislene. A brinquedoteca como espaço de aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Saberes Pedagógicos*, v. 5, p. 1, 14 Maio 2021. DOI: 10.18616/rsp.v5i1.6632.https://www.researchgate.net/publication/351860455_A_BRINQUEDOTE_CA_COMO_ESPACO_DE_APRENDIZAGEM_NA_EDUCACAO_INFANTIL. Acesso em 26 de abril, 2025.

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: O PAPEL DO PIBID NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS AFRO-ALFABETIZADORAS

Dayane de Souza Lima¹

Cândida Maria Santos Daltro Alves ²

Introdução

No Brasil, construir uma educação antirracista é um desafio urgente e necessário diante da estrutura social historicamente marcada pela exclusão e marginalização de populações negras e indígenas. A colonização deixou uma herança que sequestrou e escravizou povos africanos por mais de três séculos e ainda reverbera no cotidiano, especialmente nas instituições escolares.

Na Educação Infantil, essa realidade se manifesta em falas, atitudes e percepções das crianças, que desde cedo internalizam padrões de beleza e valores que negam ou inferiorizam as características negras. Diante disso, surge a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a valorização da identidade, da cultura afro-brasileira e da diversidade étnico-racial desde os primeiros anos de escolaridade.

Este trabalho foi desenvolvido no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no âmbito da Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), no Subprojeto de Pedagogia: AfroAlfabetizar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Ludicidade na Educação Infantil, sob a coordenação das Profas Dras: Jussara Moreira e Cândida Alves, ambas do Departamento de Ciências da Educação da UESC.

Trata-se de um relato de experiência que teve como foco o uso da literatura infantil como instrumento de valorização do protagonismo negro. Através da contação de histórias, especialmente narrativas criadas pelos próprios pibidianos, buscou-se romper com o silenciamento histórico e fortalecer a autoestima das crianças negras, respeitando suas identidades e contribuindo para uma educação mais justa, inclusiva e representativa.

Nesse sentido, tomamos como objetivo geral promover o protagonismo negro e a valorização da diversidade étnico-racial na Educação Infantil por meio da contação de histórias, contribuindo para a formação de uma prática pedagógica antirracista. Os objetivos específicos incluem sensibilizar as crianças sobre a importância da valorização da identidade negra, trabalhar o letramento racial desde

a educação básica, implementar atividades baseadas nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e desenvolver materiais literários que abordem positivamente a negritude.

Metodologia

A metodologia adotada neste trabalho é a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), por se tratar de uma investigação construída a partir da prática concreta no ambiente educacional, envolvendo a participação ativa dos bolsistas, professores e crianças. A pesquisa-ação permite a articulação entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que busca transformar a realidade observada por meio de intervenções pedagógicas planejadas e refletidas coletivamente.

As ações ocorreram em uma escola pública da rede municipal de Ilhéus/BA, com crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil. Através da observação participante, do planejamento de atividades de leitura e da criação de materiais literários com temática afro-brasileira, foram realizadas ações voltadas para o letramento racial e a promoção da representatividade negra no cotidiano escolar.

Resultado e discussão

A colonização marcou o Brasil, onde os povos de origem africana foram violentados e sequestrados no decorrer de mais de três séculos. Esse período sombrio trouxe consequências que são perpetuadas até hoje, um país onde as populações negras e indígenas são marginalizadas e vítimas de diferentes violências cotidianamente. A escola não fica isolada e distante desta realidade na sociedade estruturada pelo racismo (ALMEIDA, 2019), grande parte dessa instituição é influenciada por essa estrutura racista. A alfabetização no Brasil carrega, historicamente, marcas de exclusão social e cultural. Muitas vezes, os sujeitos negros e seus saberes são silenciados ou estereotipados no espaço escolar, como afirma Nilma Lino Gomes (2019, p. 7), a exclusão aprofundou o silenciamento e o ocultamento da trajetória histórica do povo negro no currículo escolar brasileiro. Diante disso, pensar em que tipo de professor alfabetizador queremos formar implica em discutir, com seriedade, uma formação que seja crítica, reflexiva e comprometida com uma prática pedagógica antirracista.

O projeto desenvolvido teve como base as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 que representam marcos importantes na construção de uma educação mais inclusiva e plural no Brasil. A Lei 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Essa legislação busca valorizar a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira, abordando

temas como a história da África, a luta dos negros no Brasil, a cultura afro-brasileira e suas influências no cotidiano nacional. Posteriormente, a Lei 11.645/2008 ampliou esse escopo, incluindo também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas. Essa ampliação reforça a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

Aliada a essa legislação, foi possível desenvolver atividades com crianças de 4 e 5 anos, na fase pré-escolar, por meio da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UESC).

Como resultados, esse programa tem promovido a articulação entre os saberes teóricos aprendidos na universidade e as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar. A partir dessa atuação, torna-se essencial romper, desde a base da Educação Básica, com o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), promovendo uma educação antirracista.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 25), é fundamental que o currículo dessa etapa “possibilite às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais e escritos”. A contação de histórias é uma das vivências que permitem apresentar essas narrativas às crianças, sendo um recurso valioso para trabalhar o protagonismo negro, implementar a Lei 10.639/03 e fortalecer a autoestima infantil. Positivar a negritude é, também, uma forma de se contrapor aos perigos de conhecer apenas uma história única (ADICHIE, 2009), garantindo às crianças o direito de se verem representadas de forma digna e valorizada desde os primeiros anos de escolarização.

Desta forma, as atividades propostas pelos bolsistas do PIBID têm proporcionado experiências significativas, permitindo observar desde a Educação Infantil como o racismo está enraizado na sociedade. Em uma situação vivenciada durante a atuação, uma criança mexeu no cabelo de uma das bolsistas e disse que ele era bonito. Quando a bolsista respondeu que o cabelo dela também era, a criança retrucou afirmando que “não”, pois o cabelo dela era mais bonito porque era liso. Apesar de parecer simples, essa fala carrega uma carga histórica profunda. Em que momento essa criança passou a acreditar que cabelos crespos não são bonitos? Como essa ideia foi enraizada tão cedo? Foi diante desta inquietação que nasceu a história “*O Cabelo de Zuri*”. A narrativa acompanha a trajetória sensível de Zuri, uma menina negra que começa a questionar sua aparência ao perceber que seu cabelo crespo não se encaixa nos padrões de beleza ao seu redor. Após ouvir comentários negativos na escola, Zuri sonha

com uma rainha africana que revela a ancestralidade e a força presentes em seus cachos. Esse encontro simbólico transforma a forma como ela enxerga a si mesma. Ao retornar à escola com orgulho de sua aparência, Zuri inspira seus colegas e ajuda a promover o respeito à diversidade e a valorização das raízes culturais.

Ao tempo em que essa história foi contada às crianças, trazendo o protagonismo negro como algo belo, digno e representativo. Esse tipo de vivência contribuiu para que as crianças que sofrem com o racismo estrutural possam se reconhecer positivamente e romper com estereótipos impostos. É justamente esse o papel de uma educação antirracista: desconstruir ideias preconceituosas e fortalecer identidades desde a infância.

Considerações

A vivência proporcionada pelo PIBID, por meio do Subprojeto Afro-Alfabetizar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Ludicidade na Educação Infantil, revelou a importância de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da identidade negra e com o enfrentamento ao racismo estrutural desde os primeiros anos escolares. A contação de histórias com protagonismo negro, baseada na escuta sensível das crianças e na intencionalidade educativa, se mostrou uma ferramenta potente para promover autoestima, representatividade e consciência étnico-racial.

A criação da história “O Cabelo de Zuri” surgiu a partir de uma escuta atenta às falas das crianças, e evidenciou como o racismo é internalizado precocemente. Esse tipo de intervenção demonstra que o professor da Educação Infantil precisa ser mais do que um transmissor de conteúdos: é necessário que ele atue como mediador de saberes, atento às questões sociais e afetivas, reconhecendo a escola como espaço de resistência e transformação.

Esse processo formativo também se alinha às reflexões de Paulo Freire (1987), ao compreendermos que a educação precisa ser um ato de liberdade, que promova o diálogo e possibilite aos sujeitos a construção crítica do conhecimento. Para o autor, o papel do educador não é o de transmitir conteúdos prontos, mas o de criar condições para que os aprendizes se tornem protagonistas do seu processo formativo.

As orientações recebidas durante o processo formativo reafirmaram a necessidade de planejar com base na realidade das crianças, respeitando suas histórias, culturas e identidades. O Subprojeto Afro-Alfabetizar foi essencial para compreender que, ao trabalhar com literatura infantil e ludicidade, também é possível desenvolver um letramento racial crítico e afetivo. Diante disso, refletir sobre que tipo de professor alfabetizador queremos formar implica defender uma formação comprometida com a equidade, com a escuta ativa e com práticas que promovam o reconhecimento e a valorização da diversidade. Um professor que compreenda que ensinar a ler e escrever é, ao mesmo tempo, ensinar a se reconhecer no mundo e transformar a realidade. A experiência no PIBID não apenas contribuiu para o crescimento profissional, mas também fortaleceu nosso compromisso ético e político com uma educação mais justa, inclusiva e libertadora.

Palavras-chave:

Literatura infantil. Educação antirracista. Identidade negra.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. TEDGlobal 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br. Acesso em: 10 mai. 2025.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <https://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000417813>. Acesso em: 25 mai. 2025.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacaobasica/pibid/pibid>. Acesso em: 2 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA

João Vítor Barbosa Souza¹

Valéria Moreira Dias²

Yure Oliveira Venceslau³

Introdução

Através do contato com a literatura, é possibilitada à criança a conexão com o universo das letras de forma prazerosa, propiciando o fortalecimento do seu repertório imaginário, o contato com o mundo e o desenvolvimento da sua sensibilidade (Silva; Alves, 2022). Em consonância a isso, Silva et al. (2021) enfatizam a característica que a literatura tem de “aproximar a criança com o mundo letrado, unir a história que ouve com as situações do seu cotidiano, refletir sobre e questionar o mundo a sua volta com mais afinco e senso crítico” (p. 1280). Ao estabelecer uma relação entre as histórias e o cotidiano da criança, a literatura também contribui para a construção da identidade infantil, permitindo que a criança se reconheça, expresse sentimentos e compreenda diferentes realidades por meio da imaginação e da linguagem.

Neste sentido, compreende-se que estimular a literatura em sala de aula refina a oralidade e a escrita, desenvolvendo assim a aprendizagem interligada com a realidade em que a criança se encontra inserida (Silva; Alves, 2022). Logo, a alfabetização se caracteriza como um processo fundamental para que a criança desenvolva sua vida no aspecto social e escolar, sendo atravessada por múltiplas experiências culturais e afetivas. Soares (2020, p. 35) assinala que “a natureza real dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre práticas sociais da língua escrita e aquele que ler ou escreve pressupõe o exercício de muitas e diferenciadas competências”, destacando que a

¹ Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, e membro do projeto de extensão Contando Africanidades: valorizando as matrizes culturais e étnicas brasileiras por meio da contação de histórias. E-mail: joaovitorbarbosasouza8@gmail.com

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, e membra do projeto de extensão Contando Africanidades: valorizando as matrizes culturais e étnicas brasileiras por meio da contação de histórias. E-mail: valeriamoreiradias01@gmail.com

³ Graduado Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UESB (PPGED) e membro do projeto de extensão Contando Africanidades: valorizando as matrizes culturais e étnicas brasileiras por meio da contação de histórias. E-mail: yure.santos@uesb.edu.br

leitura e a escrita não são atividades isoladas, mas ações profundamente marcadas pelo contexto social.

Todavia, é pertinente pensar que o efeito positivo do processo de alfabetização está interligado à autenticidade da prática, que reconhece a criança como protagonista do processo, de modo a considerar sua realidade para que a aprendizagem ocorra de forma significativa (Silva; Alves, 2022). Essa perspectiva é reforçada por Colello (2014, p.180), que destaca o processo de alfabetização como uma “perspectiva dialógica da linguagem e como dimensão essencial do processo educativo”, colocando em evidência outro aspecto das práticas educativas: o sentido social do ensino, isto é, o seu significado para além da escola.

Nesta mesma direção, Paulo Freire (2020) aponta que:

A prática de alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizando estão lendo sua realidade, porque toda leitura do mundo está grávida de um certo saber. Não há leitura do mundo que não esteja empenhada pelo saber, por certo saber (p. 164).

Alinhado a essa concepção, faz-se necessário entender que a literatura, quando relacionada ao processo de alfabetização, propicia às crianças experienciar de forma potente as questões reais que se apresentam em seu entorno social. Silveira (2008) ressalta que “contar ou ler histórias para as crianças possibilita suscitar o imaginário infantil, responder perguntas, encontrar e criar novas ideias, estimular o intelecto, descobrir o mundo [...]” (p. 26). Essa afirmação evidencia o papel multifacetado da literatura, que vai além da simples decodificação de palavras. Ao escutar histórias, a criança tem acesso a um universo de significados que mobiliza não apenas sua imaginação, mas também sua capacidade de pensar criticamente, de fazer perguntas e buscar respostas, de elaborar hipóteses sobre o que vive e observa ao seu redor. Cada narrativa lida ou contada abre espaço para a construção de novos sentidos, promovendo não só o desenvolvimento cognitivo, mas também emocional e social.

Compreende-se que o trabalho com a literatura contribui para o desenvolvimento da oralidade, do senso crítico e da noção de realidade, especialmente quando articulado à contação de histórias. Desse modo, convém entender e apresentar às crianças a realidade como ela se constitui: de forma diversa e plural, onde todas as crianças sejam reconhecidas como parte integrante dela. Mas para isso, torna-se necessário articular igualdade e diferença no nosso contexto educacional, Candau (2002).

Por muito tempo, indivíduos negros foram imbuídos em modelos e pensamentos pautados na perspectiva eurocêntrica, de modo a adquirir uma cultura de branqueamento, distanciando-se de si mesmos e não reconhecendo a sua negritude (Santos, 2018). Tendo as suas histórias, cultura e pertencimento invalidados, sobretudo no contexto educacional.

É neste aspecto que se torna fundamental adentrar a sala de aula com reflexões que levantem a questão racial por meio de livros que tratem da literatura negra infantil. Através disso, é possível tecer reflexões sobre a identidade negra e promover o rompimento com o branqueamento, que se caracteriza como uma cultura imposta à nossa sociedade. Com a literatura negra, as crianças são imersas não apenas em textos escritos, mas, para além disso, aprendem com personagens negros a reconhecendo e valorizando sua identidade (Santos, 2018).

Paulino (2011) afirma que a literatura negra na educação infantil deve ser inserida de forma obrigatória nos currículos escolares, para que, dessa maneira, as crianças negras aprendam e desenvolvam desde cedo a representação correta da sua identidade. Essa afirmação se ampara diretamente com a Lei 10.639/2003, que estabelece ao ensino brasileiro a obrigatoriedade da inserção da história e da cultura afro-brasileira em todas as etapas da educação básica. Essa lei busca reparar o silenciamento histórico das contribuições dos povos africanos na formação da nossa sociedade, de modo a promover o reconhecimento e a valorização desses povos, principalmente nas escolas. Todavia, cabe ressaltar que essa tarefa não é fácil, uma vez que as escolas ainda reproduzem um ideal eurocêntrico de ensino. Em relação a isso, Santos (2018) assinala que:

Sendo a escola local um lugar privilegiado das descobertas para a criança, o silêncio ou a indiferença perante o ensino das relações étnico-raciais embaraça a formação dos educandos, principalmente na educação infantil, pois essa negligência da maioria das escolas brasileiras gera distúrbios inmensuráveis na formação da personalidade, sobretudo das crianças negras que, desde tenra idade, aprendem a não aceitar sua identidade, a subestimar a sua raça e a idealizar a raça branca como sendo superior (p. 14).

Para romper com esse contexto, a escola precisa apresentar de forma positiva o lado negro de cada criança e a ancestralidade que permeia o passado do povo negro. Segundo Lima (2000, p.121), a escola precisa fazer isso “através das histórias de resistências ou de simples amostras de ilustrações de personagens negros”. Sendo assim, a escola ao utilizar a literatura negra, permitirá que as crianças negras compreendam de forma clara as diversas perspectivas, que permeiam a história e a cultura afro-brasileira, contribuindo assim para o reconhecimento identitário dessas crianças.

Metodologia

A metodologia deste trabalho se caracteriza por sua abordagem qualitativa, baseando-se em uma pesquisa bibliográfica para compreender a importância da literatura, especialmente a literatura negra, no processo de alfabetização e no reconhecimento identitário. Para tecer tal compreensão, a discussão aqui desenvolvida foi conduzida à luz de alguns autores como: Silva; Alves, 2022; Soares, 2020; Freire, 2020; Candau, 2002; Silveira, 2008; Paulino, 2011; Lima, 2000. Além disso, considerase como fundamento legal a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura

afrobrasileira no currículo escolar, reforçando a importância de práticas pedagógicas que promovam a valorização das identidades negras desde os primeiros anos da educação básica.

Resultado e discussão

Por meio das reflexões dos autores que atravessaram este estudo, torna-se evidente aqui que o uso da literatura na Educação Infantil é uma ferramenta potente e que auxilia tanto para o processo de alfabetização, como também para o reconhecimento identitário das crianças. A literatura, especialmente a literatura negra, quando utilizada na escola contribui não apenas o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também possibilita um espaço de valorização e reconhecimento para as crianças negras, rompendo com as narrativas eurocêntricas que ainda se apresentam nas escolas.

As crianças ao encontrarem com personagens semelhantes a elas nos aspectos de, narrativas e origens, passam a desenvolver a sua identidade, reconhecendo sua beleza, história e pertencimento. Neste sentido, alinhada com o processo de alfabetização a literatura torna-se um instrumento de conexão com o mundo, possibilitando a construção da noção crítica e social desde os primeiros anos escolares. Desse modo, a abordagem da literatura na educação infantil se afirma enquanto uma forma de inserir a criança no contexto da diversidade e da realidade onde ela se encontra inserida. Assim, as escolas e as crianças são favorecidas, com um ensino abrangente e diverso.

O processo de construção da identidade e o de alfabetização não acontecem de forma isolada, mas sim de maneira integrada e simultânea, especialmente na infância, fase em que a criança começa a se perceber como sujeito inserido em uma cultura, em uma comunidade e em uma história. Ao mesmo tempo em que aprende a decodificar letras e formar palavras, a criança também aprende a nomear o mundo ao seu redor e a si mesma dentro dele. Nesse percurso, a literatura tem papel essencial, pois permite que ela entre em contato com diferentes experiências humanas e referências culturais que dialogam com sua vivência. Quando a criança negra, ver sua cor, seus traços, e sua ancestralidade representados positivamente nas histórias, ela fortalece seu senso de identidade e pertencimento, ao passo que amplia sua capacidade de leitura e interpretação. Assim, alfabetizar é também formar sujeitos conscientes de quem são, de onde vêm e do lugar que ocupam no mundo, compreendendo que ler e escrever são atos profundamente conectados à construção de si e à valorização das próprias origens.

Considerações

Diante do exposto, conclui-se aqui que a literatura, especialmente a literatura negra, influencia de forma direta no processo de alfabetização e no reconhecimento identitário das crianças. Sua utilização em sala de aula é indispensável para possibilitar o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas, ao mesmo tempo que contribui para a diversidade que permeia o contexto

social e escolar. Portanto, reafirmamos aqui que defender o uso da literatura, sobretudo da literatura negra na alfabetização, é colaborar para o direito das crianças de se enxergarem refletidas nas leituras que leem e ouvem. Além disso, é também reconhecida a potência da palavra escrita enquanto uma ferramenta que contribui para a transformação social.

Palavras-chave: Alfabetização. Identidade. Literatura.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 125-161, ago. 2002.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. **Sentidos da alfabetização nas práticas educativas.** In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: UNESP, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores.** São Paulo: Melhoramentos, 2009.

LIMA, Maria Aparecida. **A construção da identidade negra na escola.** São Paulo: Summus, 2000.

SANTOS, Daniela Araújo dos. **Presença da literatura negra na Educação Infantil.** 2018.

SILVA, Benedita Paulina da et al. **A importância da literatura infantil.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 7, n. 6, jun. 2021. ISSN 2675-3375.

SILVA, Jerusa Paulino Da. **A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva.** 2011.

SILVA, José Carlos Gomes da; ALVES, Maria Zilma. **Literatura infantil em classe multisseriada: alfabetização e diversidade étnico-racial.** Abatirá – Revista de Ciências Humanas e Linguagens, v. 3, n. 5, p. 235-254, 2022.

SILVEIRA, Bianca Farias da. **Contação de histórias na sala de aula: um poder mágico!** Revista Prolíngua, v. 2, n. 2, jul./dez. 2008. ISSN

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo. Contexto, 2020.

O BRINCAR COMO MEIO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lucimar Gracia Ferreira
Klebia Cordeiro Dias
Taisa Souza Cruz Silva

RESUMO: A função educativa do brincar é possibilitar o conhecimento que é apresentado através do jogo, das brincadeiras, e o processo ensino e aprendizagem torna-se mais significativo. Recrear está intrinsecamente ligado ao universo infantil desde os primórdios, surge como um instrumento pedagógico essencial no processo educativo da Educação Infantil. Este artigo destaca a importância do brincar como um facilitador da aprendizagem, demonstrando que a abordagem lúdica no ensino não limita o valor dos conteúdos, mas, ao invés, promove um avanço infantil saudável e integral. O trabalho apresenta um estudo de caso de abordagem qualitativa. Foi realizado numa turma de Pré II de uma escola pública em Itapetinga/BA. Para a produção dos dados envolveu a observação participante das crianças durante a execução das atividades do projeto "Identidade". Conclui-se que através de jogos, brinquedos e brincadeiras, a criança interage consigo mesma e com o outro, construindo relações sociais e ganhando autonomia necessária para suas vivências cotidianas, ao mesmo tempo em que os conhecimentos são internalizados de forma satisfatória e significativa.

Palavras-Chave: Brincar. Aprendizagem. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A infância é a fase das brincadeiras. Percebe-se que através delas a criança satisfaz em grande parte seus interesses, necessidades e desejos, desenvolve diversas habilidades que ao longo da vida são aprimoradas por meio de estímulos adequados conforme a faixa etária. Tais estímulos podem ser alcançados com a utilização do brinquedo, das brincadeiras, e principalmente dos jogos que concretizam seu objetivo, tornando-se um instrumento relevante para o pleno desenvolvimento integral nos diversos níveis social, afetivo, cognitivo e motor.

A aprendizagem é um conjunto de apropriações do indivíduo determinada pelo código genético e pelos fatores ambientais. Vygostky (2008) atribui importante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. Assim, a função educativa do brincar é possibilitar o conhecimento que é apresentado através do jogo, das brincadeiras, e o processo ensino e aprendizagem torna-se mais significativo.

O objetivo desta pesquisa foi investigar como o brincar, agregado ao desenvolvimento de um projeto pedagógico sobre Identidade, colaborou como meio facilitador da aprendizagem na Educação Infantil. O visto como, lúdico que tem um papel fundamental no desenvolvimento e no cotidiano escolar da criança, proporciona a expressão de sentimentos, trocas significativas, desenvolve a criatividade, a socialização, os domínios psicomotores que são pressupostos importantes para o processo de alfabetização e é um meio estratégico e facilitador da aprendizagem.

INFÂNCIA E CULTURA: UM OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

O conceito de criança e infância varia conforme a sociedade, ou seja, com a cultura, o momento histórico e o contexto social na qual estão inseridas. Sendo que criança como ator-social e sujeito cultural, protagoniza sua história e constitui a sua infância, compreendida como categoria geracional que não está dissociada da cultura dos adultos e das estruturas sociais.

Castro (2013, p. 1) define que “para outros, a infância é uma etapa da vida onde a criança é considerada um adulto em miniatura, [...] outros ainda consideram a infância como uma fase em que a criança vai ser preparada para o futuro”. Assim, existem múltiplas infâncias, não podendo cair no erro de categorizar que todo ser humano teve ou vive uma infância igual, porque irão depender da classe social, a cor da pele, a sociedade em que está inserida e sua cultura.

A Educação Infantil se constitui e se organiza enquanto prática pedagógica, sendo necessário pensar o espaço físico escolar de maneira a possibilitar o ensino e aprendizagem, além de opinar sobre a possibilidade de organizar os espaços através de temas caracterizadores, os quais permitem a exploração da fantasia e da imaginação pelas crianças. A organização do espaço físico depende da proposta de planejamento previamente construída, devendo ser um lugar amplo, claro e arejado, que contenha brinquedos adequados à faixa etária.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (Brasil, 1998, p. 23).

A prática docente que é aplicada dentro das instituições de Educação Infantil, tem por obrigação o dever de desempenhar um papel de educar e cuidar ao mesmo tempo. Esse cuidado não está relacionado apenas ao banho, limpar o nariz ou lavar as mãos antes das refeições, mas sim, desenvolver a autonomia dos mesmos, possibilitando conhecimentos culturais, interação em grupos, onde possa aprender a conviver em sociedade e assim contribuir para um melhor crescimento das crianças.

Percebe-se que o brincar e o jogar constituem-se como importantes fontes de desenvolvimento e aprendizagem, pois possibilita ao aluno apropriar-se de conhecimentos e habilidades no campo da linguagem, da cognição, pressupostos imprescindíveis para a alfabetização, além dos valores e da sociabilidade. É importante observar que no brincar e no jogar as crianças tornam-se autoras de sua experiência social, estabelecem diálogos, organizam com autonomia suas ações e interações, construindo regras de convivência social e de participação nos jogos e brincadeiras.

O brincar revela a estrutura do mundo da criança, como se organiza o seu pensamento, às questões que ela se coloca como vê o mundo à sua volta. Na brincadeira, a criança explora as formas de interação humana, aprende a lidar com a espera, a antecipar ações, a tomar decisões, a participar de uma ação coletiva (Brasil, 2007, p. 9).

Durante os jogos e brincadeiras, as crianças adquirem diversas experiências, interagem com outras pessoas, organizam seu pensamento, tomam decisões, desenvolvem o pensamento abstrato e criam maneiras diversificadas de jogar, brincar e produzir conhecimentos. Para Vygotsky (2008) a aprendizagem é fruto do conhecimento adquirido nas relações humanas. É na interação entre professor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor que ocorrem situações bastante ricas para a construção de conhecimento. De acordo com Borba (2006, p. 41), “a brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças”.

Ao planejar atividades lúdicas, é fundamental ter como ponto de partida a realidade, os interesses e as necessidades da criança que faz parte da Educação Infantil.

Segundo afirma Almeida (1992):

O que traz a ludicidade para a sala de aula é o engajamento e iniciativa do próprio educador, sendo a atitude lúdica do educador e dos educandos a maneira de expressão e de comunicação utilizada nas dinâmicas em sala de aula (Almeida, 1992, p. 17).

Nessa perspectiva, Almeida (1992) afirma que é necessário que o educador se conscientize de que ao desenvolver o conteúdo programático, por intermédio do ato de brincar, não significa que está ocorrendo um descaso ou desleixo com a aprendizagem do conteúdo formal. Para Kishimoto (1997, p. 77) “o raciocínio decorrente do fato de que os sujeitos aprendem através do jogo é de que este possa ser utilizado pelo professor em sala de aula”. Pode-se ver que quando se percebe que o sujeito aprende através do jogo, e este passa a ser utilizado pelo professor em sala de aula, a sua manipulação se torna uma prática espontaneísta.

METODOLOGIA

O trabalho apresenta um estudo de caso de abordagem qualitativa, de acordo a Bogdan e Biklen (1994, p. 89) “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Foi administrado durante a experiência de estágio das pesquisadoras em uma turma de Pré II de uma escola pública em Itapetinga/BA. O objetivo foi investigar como o brincar, agregado ao desenvolvimento de um projeto pedagógico sobre Identidade, colaborou como meio facilitador da aprendizagem na Educação Infantil.

Para a produção dos dados envolveu a observação participante das crianças durante a execução das atividades do projeto "Identidade", sendo anotadas as falas, ações, expressões e o nível de engajamento. A análise dos dados, aplicada por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2010), buscou identificar categorias que mostrassem a eficiência do brincar como instrumento pedagógico no contexto do projeto.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Na Educação Infantil o real objetivo não é alfabetizar no sentido convencional, mas sim, desenvolver a consciência fonológica, a oralidade, a identificação representação simbólica, através dos campos de experiências e do brincar. No estágio nos deparamos com uma situação que marcou bastante.

O projeto de intervenção abarcava a identidade do aluno, e para que pudéssemos trabalhar a temática, aplicamos como recurso didático uma música do cantor Toquinho, (Todo mundo tem nome e sobrenome) e fichas com o nome dos alunos. Todos já

conheciam as letras do alfabeto. Exploramos as letras das canções cantando com os mesmos. Assim que explicamos sobre o porquê de todos terem nome e sobrenome e a sua importância para cada um, pedimos que as crianças tentassem “escrever” o seu nome completo com a ajuda da ficha (que era colorida e associava a um animal que inicia com a mesma letra do seu nome). Em seguida ficamos observando o desenvolvimento da atividade, auxiliando aqueles que apresentavam dificuldades em executar a tarefa.

Uma das alunas, que vou chamá-la aqui de Bella, apresentou dificuldade em identificar e transcrever algumas letras. Com todo contexto do desenvolvimento da atividade proposta, Bella percebeu a importância de saber escrever o seu nome, mas, como não conseguia fazê-lo, a exigência partiu de si, e começou a chorar. A estagiária a acalmou e na medida em que a orientava usando material concreto e fazendo associação do nome dela ao nome do animal que iniciava com a mesma letra, Bella conseguia identificar as letras e grafá-las, até que escreveu todo o seu nome, com o auxílio da ficha.

Ao final do estágio, Bella, assim como muitos dos seus coleguinhas conseguiram escrever seus nomes sem a necessidade de olhar na ficha, utilizando-se dela, apenas para escrever o sobrenome. Através do brincar o professor consegue identificar várias características da criança, pois enquanto brinca, ela exterioriza o que sente e até mesmo representa o que presenciar, conhecendo a si mesma e aos outros. A linguagem segundo Vygotsky (1984) tem importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança à medida que sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento. De acordo com Vygotsky (2007, p. 97):

A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Ao aplicar atividades lúdicas em sala de aula, é relevante que a criança seja observada, pois, ela expõe muitos sinais sobre quem ela é o que sabe o que quer seu limite e até mesmo o seu tempo de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas. A inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz. Vale lembrar que enquanto a criança brinca, o cérebro produz estímulos como a serotonina, endorfina, acetilcolina e dopamina, reduzindo a ansiedade, acionando estado de prazer, criatividade, favorecendo a atenção, memória e aprendizagem.

Desta forma, percebemos as evidências de que os jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil, trazem importante contribuição para o processo de aprendizagem, abrindo caminho para uma alfabetização mais significativa, pois uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, ela dificilmente perde esta capacidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. O. **O lúdico e a construção do conhecimento**: uma proposta pedagógica construtivista. Prefeitura Municipal de Monte Mor, Departamento de Educação, 1992.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Revista e Ampliada. São Paulo: Edições 70, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. **Investigação qualitativa em Educação**. Uma introdução a teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

BORBA, A. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, 2006.

BRASIL, **Ministério da Educação e do Desporto**- Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer nº 022/98-CEB1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis anos de Idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.

CASTRO, M. G. Bredel de. **Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções**. Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

KISHIMOTO, T. M. Diferentes tipos de brinquedoteca. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta, ABRIMQ, 1997, p.49-59.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

O DEBATE EDUCACIONAL SOBRE O ANALFABETISMO NO JORNAL CORREIO DE ILHÉOS

Milena Rodrigues dos Santos¹¹

Cíntia Borges de Almeida¹²

Introdução

A história da educação no Brasil é marcada por acontecimentos políticos e sociais, de modo a atender os interesses de uma sociedade. Com a implantação do ensino régio na América portuguesa em 1759 até o início da década de 1820, há um descontentamento da população brasileira com a dinâmica de organização do ensino e o seu impacto nas esferas locais de poder (Fonseca, 2019). Neste contexto, a organização do ensino primário no Brasil não ocorreu de forma simultânea e/ou uniforme em todas as partes do território, e aqueles que almejavam o acesso às primeiras letras, precisavam se deslocar rumo aos centros urbanos (Fonseca, 2023).

Em 25 de março de 1824, foi outorgada pelo imperador Dom Pedro I a Constituição Política do Império do Brasil, que estabeleceu a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Em prol da sua implementação, instituiu a Lei Geral de 15 de outubro de 1827 para a criação de “escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio [sic]” (Brasil, 1827, p. 71). A Lei tratou dos mais diversos interesses educacionais numa perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira, que via a instrução como

¹¹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia (UESC). Integrante do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação (GRUPPHED/UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: mrsantos.pdg@uesc.br.

¹² Doutora em Educação (PROPEd/UERJ). Professora do Departamento de Ciências da Educação (DCIE) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação (PPGE/UESC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Política e História da Educação (GRUPPHED) e do Portal do Bicentenário, Coordenação Nordeste. Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: cbalmeida@uesc.br.

uma das principais estratégias civilizatórias (Faria Filho, 1999). Quase 100 anos depois da Lei Geral de 1827, se observa na imprensa baiana, o debate acerca da resistência de um dos maiores cancos sociais: o analfabetismo (Almeida, 2022).

Metodologia

O objetivo desta pesquisa é analisar o debate educacional na década de 1920 a respeito do analfabetismo. Para alcançá-lo, privilegiamos no percurso metodológico a pesquisa bibliográfica no campo da História da Educação e a análise documental com base no acervo do Centro de Documentação e Memória Regional da Universidade Estadual de Santa Cruz (CEDOC/UESC). A fonte desta pesquisa é o periódico *Correio de Ilhéos*, uma imprensa local do sul baiano, que destaca em suas edições a defesa dos interesses civilizatórios e progressistas do Período Republicano, sobretudo na Bahia e no município de Ilhéus.

Na discussão do problema do analfabetismo e no uso da imprensa no debate educacional, nos debruçamos, prioritariamente, na tese de Cíntia Almeida (2018). Utilizamos também, a dissertação de Raquel Bomfim (2025) para o estudo das práticas de educação e civismo na Bahia, demonstrando as relações entre instituições educativas e a organização do ensino e de experiências escolares para a formação social.

Resultados e discussões

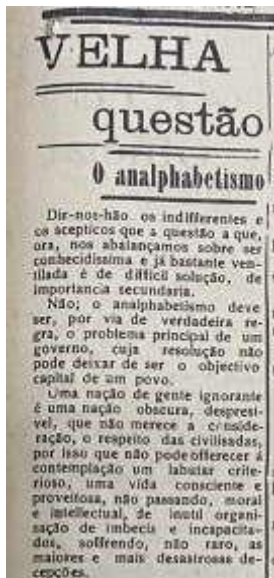
Através dos impressos, é possível investigar as ações desenvolvidas no interior das sociedades de maneira ampla, o que demonstra a potencialidade dos periódicos locais como fonte de pesquisa e análise da História da Educação (Barbosa, 2007; Campos, 2012).

Com a mudança do Império para a Primeira República, se fez necessário executar um projeto em defesa dos interesses republicanos. Neste cenário, observamos o debate na imprensa em prol de uma educação moral e cívica. Almeida (2018) destaca que o jornal se apresentou como “um dos instrumentos mais utilizados para a divulgação que se desejava imprimir a respeito da difusão educacional, assumindo um papel determinante no projeto de propagação” (p.33). Neste sentido, elegemos o *Correio de Ilhéos* como um espaço de disseminação dos ideais políticos e sociais em combate ao analfabetismo.

Raquel Bonfim (2025) evidencia a ascensão da retórica patriotista e nacionalista na educação como um método de defesa de um projeto de Brasil a ser disseminado. Em 1923, marco do centenário da Independência e soberania nacional na Bahia, o analfabetismo aparece

no *Correio de Ilhéos* como uma “velha questão”. O jornal destaca a educação como um elemento essencial na formação da identidade nacional, sendo desafortunados intelectualmente aqueles cidadãos que não possuem acesso às primeiras letras.

Figura 1 - Velha questão: O analfabetismo



Fonte: *Correio de Ilhéos*, Ed. 325, 20/07/1923, p.1

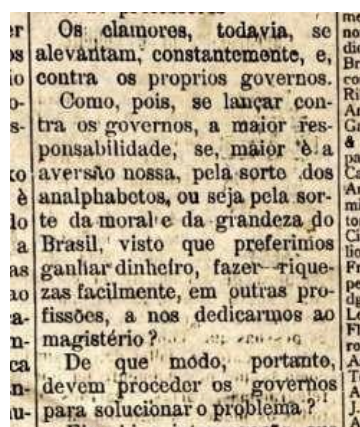
Apesar de destacar inicialmente o analfabetismo como um problema estrutural, a notícia apresenta uma perspectiva social do sujeito analfabeto como um ser desprezível e sem utilidade, a ser desconsiderado socialmente. Bomfim (2025, p. 83) aponta:

Não nos esqueçamos que, em sincronia os movimento das sociedades, grêmios e associações escudadas na defesa da nação como lema, da imprensa e do próprio Estado, a estratégia discursiva passava, por um lado, pela associação entre extinção do analfabetismo e progresso nacional; e, por outro, pela culpabilização do próprio sujeito por sua condição de analfabeto.

Nesse sentido, o debate educacional acerca do analfabetismo, ao passo em que atribui à responsabilidade ao Estado pela manutenção e acesso ao ensino, também reproduz um discurso que culpabiliza o sujeito pela sua condição, o que reforça estigmas sociais e constrói uma imagem estereotipada do cidadão analfabeto, que representa um entrave para o progresso da nação. Esta discussão foi amplamente debatida por Almeida e Silva (2018) ao analisarem as representações sociais do sujeito desprovido da ação da alfabetização, sendo atribuído, de forma individual e não social/coletiva, o problema do não acesso à cultura escrita, processo instituído como legítimo e com caráter de distinção para os sujeitos da educação.

No fim da década de 1920, o *Correio de Ilhéos* publica uma matéria intitulada “A instrução: O magno problema social [sic]”. Destacamos o seguinte trecho:

Figura 2 - O analfabetismo como um problema social



Fonte: *Correio de Ilhéos*, Ed. 1079, 09/08/1928, p.1

À esteira de Almeida (2018, p. 132), nota-se que o debate público contra o analfabetismo exprime o desejo de expansão e inovação educacional em prol do progresso e civilização, posto que “[...] Na disputa pelos significados políticos e sociais a serem apagados ou realçados, a República propõe transformar o Brasil, repensá-lo, reinventá-lo, recriar estratégias e medidas capazes de solucionar os variados problemas já discutidos no Império, mas que permaneciam sem solução [...]”. Após mais de 100 anos da Lei Geral de 1827, o analfabetismo aparece no debate educacional como um dos maiores problemas da sociedade, sendo necessária uma maior atenção das autoridades políticas para a sua erradicação.

Além dos entes governamentais, a notícia destaca a responsabilidade de toda a sociedade contra o analfabetismo. Ao final da matéria, pontua que “[...] quando os homens souberem que, não somente aos governos, mas a elles cabem as responsabilidades pela sorte da moral social do Brasil, então seremos um povo livre, alfabetizado, culto. [sic]” (*Correio de Ilhéos*, Ed. 1079, 09/08/1928, p.1). Atribui-se à educação o dever de formar cidadãos civilizados e instruídos, e à alfabetização, um símbolo de liberdade, progresso e moralidade.

Considerações

Diante da análise e discussão dos dados, de forma inicial, é possível perceber que, na década de 1920, o debate educacional sobre o analfabetismo esteve profundamente ligado aos ideais republicanos que defendem a soberania e a construção da identidade nacional.

(Almeida, 2018).

Ao atribuir uma lógica de responsabilidade estrutural e individual, os discursos dominantes tendem a responsabilizar o Estado pela manutenção e inovação educacional, mas também a sociedade pelo dever civilizatório de combate ao analfabetismo (Almeida, 2018). O estudo inicial contribui para as análises já sinalizadas nos trabalhos desenvolvidos pelo Grupphed¹³ na linha de pesquisa 1, intitulada “Instituições, Intelectuais e Experiências de Educabilidade”. Mesmo atualmente, em proximidade aos 200 anos de outorga da Lei Geral de 1827, o analfabetismo permanece sendo um dos grandes desafios sociais e políticos do século XXI.

Palavras-chave:

Analfabetismo. Imprensa. Ilhéus.

Referências

A Instrução: O magno problema social. **Correio de Ilhéos**, Ilhéus, n. 1079, 20 de agosto de 1928, p. 1.

ALMEIDA, Cíntia Borges de. **Um país de poucas letras? Experiências de educabilidade, instrução obrigatória e analfabetismo na “Cidade Maravilhosa” (1900–1922)**. 2018. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10463>.

ALMEIDA, Cíntia Borges de. ?O mundo não foi feito em alfabeto?: os usos da educação para os sentidos da independência. *In*: Limeira, Aline de Moraes (Org.). **História da educação e projetos de Brasil no processo de independência**. Curitiba: Appris, 2022, p. 129-150.

ALMEIDA, Cíntia Borges de; SILVA, Marcelo Gomes da. O analfabetismo em debate: o lugar do sujeito no processo de construção da nação. **Interfaces da Educação**, p. 325-349, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2431>.

BARBOSA, Marialva. **História cultural da imprensa: Brasil, 1900-2000**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

¹³ Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação (GRUPPHED), vinculado ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

BONFIM, Raquel Freire. **Discursos e práticas sobre educação e civismo na Bahia: uma análise histórico-educacional**. 2025. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2025.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1824**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/items/4916792a-55c4-4a97-b12daa05da682524>.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html.

CAMPOS, Raquel Discini. No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica para a escrita da história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 11, p. 45-70, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38775>.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A instrução elementar no século XIX. In: Lopes, Eliane Marta Santos Teixeira; Veiga, Cynthia Greive; Faria Filho, Luciano Mendes de (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-150.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. A expansão do ensino régio na América portuguesa no século XVIII: centralização e singularidades. **Cadernos de História da Educação**, v. 2, p. 115, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/68871/35926>.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. As vilas na América portuguesa e a emergência da instrução pública (séculos XVIII e XIX). **Sarmiento**, v. 23, p. 13-30, 2019. Disponível em: https://revistas.udc.es/index.php/sarmiento/article/view/srgphe.2019.23.0.5874/g5874_pdf.

Velha questão: O analfabetismo. **Correio de Ilhéus**, Ilhéus, n. 325, 20 de julho de 1923, p.1.

ALFABETIZAÇÃO E MEMÓRIA: ARQUIVOS ESCOLARES COMO CAMPO FORMATIVO

William Santos Martins¹⁴
Cíntia Borges de Almeida¹⁵

Introdução

O presente trabalho integra as ações do projeto de pesquisa e extensão vinculadas ao Grupo de Pesquisa Política, História e Educação (GRUPPHED), com foco na análise, instrumentalização documental e sistematização de dados da pesquisa histórico educacional sobre instituições, intelectuais e educabilidade no projeto de formação social na Bahia. Para tanto, visamos analisar, catalogar e sistematizar as fontes levantadas em diferentes acervos históricos, bem como explorar analiticamente suas potencialidades formativas para pensar os processos envolvidos a expansão da instrução pública entre 1827 a 1927, primeiro centenário da Lei Geral de Instrução do Brasil, que direcionou às províncias a necessidade da organização do ensino primário para a formação popular.

A perspectiva documental fundamenta nossa compreensão da alfabetização, conceito atual e envolto às demandas da educação formal inicial, enquanto processo histórico, ação direcionada dos poderes públicos aos sujeitos da educação, com a intencionalidade de uma formação disciplinar e civilizatória, levando também a pensar a formação do/a professor/a alfabetizador/a associada às condições históricas, políticas e pedagógicas que moldaram essa prática de ensino. Tal compreensão desloca a alfabetização de uma abordagem estritamente técnica para um campo que considera as disputas simbólicas, os sujeitos históricos envolvidos e os contextos institucionais que compuseram a trajetória da educação escolar no Brasil, considerando as especificidades e as aproximações da experiência do cenário baiano. Nesse sentido, o presente estudo articula duas frentes: por um lado, a sistematização dos documentos e produções, que vêm sendo organizadas; por outro, a reflexão crítica sobre a formação docente e o processo de

¹⁴ Graduando em Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), integrante do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação (GRUPPHED), bolsista CNPq. E-mail: wsmartins.pdg@uesc.br.

¹⁵ Doutora em Educação (PROPEd/UERJ). Professora do Departamento de Ciências da Educação (DCIE) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação (PPGE/UESC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Política e História da Educação (GRUPPHED) e do Portal do Bicentenário, Coordenação Nordeste. Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: cbalmeida@uesc.br

alfabetização popular à luz dessas fontes, tomando os artefatos escolares enquanto um campo formativo.

A compreensão histórica da alfabetização exige, portanto, um trabalho sistemático do qual partimos do princípio de que os arquivos e documentos escolares não são meros repositórios burocráticos, mas espaços de memória e de produção de sentido. Como afirma Rodrigues (2006), os arquivos representam o registro das atividades institucionais, pois documentam processos históricos e tomadas de decisão, sendo inegável o seu valor histórico, configurando-se como potentes instrumentos pedagógicos. Como apontam os estudos elaborados por Souza e Amâncio (2016), os documentos - como livros de ocorrências, diários de classe e termos de compromisso - não possibilitam apenas reconstruir práticas pedagógicas e trajetórias docentes, mas também revelar as complexas relações entre políticas públicas, cultura escolar (Boto, 2017) e práticas pedagógicas (Vincent; Lahire; Thin, 2001), na perspectiva da História da Educação.

Considerando que os documentos revelam a materialidade das experiências escolares, Saviani (2004) argumenta que eles constituem o ponto de partida para a reconstrução histórica, pois servem de base para (re)interpretar os sentidos da escolarização. Para o autor, embora as fontes sejam relevantes, é na articulação com os registros produzidos pelas/os docentes e pelo alunado em sala de aula, em diferentes suportes documentais, que se encontram as chaves para compreender a concretização das políticas no cotidiano pedagógico. Portanto, ao discutir qual professor/a alfabetizador/a queremos formar, defendemos a constituição de um sujeito que: I) Historicize sua própria prática; II) Reconheça as memórias e contradições históricas da escolarização no Brasil; III) Mobilize os acervos documentais como ferramenta formativa e crítica de sua atuação.

Metodologia

O percurso metodológico partiu de uma investigação exploratória dos documentos disponíveis no ambiente virtual do GRUPPHED (Google Drive), construído a partir de pesquisas anteriores realizadas entre 2018 a 2025, em diferentes repositórios documentais: Hemeroteca Digital Brasil – BN; Instituto Geográfico e Histórico, Centro de Documentação e Memória Regional, além de acervos escolares de escolas da região sul da Bahia. A primeira aproximação teve como intenção identificar as temáticas nos registros catalogados ao longo das ações de pesquisa e formação desenvolvidas pelo grupo. O levantamento inicial subsidiou reuniões de trabalho com

os membros do grupo, nas quais se estabeleceram critérios de categorização alinhados aos objetivos da pesquisa.

Para operacionalizar a análise proposta, elaboraram-se tabelas norteadoras que estruturaram a sistematização dos documentos segundo eixos temáticos predeterminados. Posteriormente, os arquivos foram catalogados e redistribuídos em subpastas como: formação docente, associações e grêmios, comemorações cívicas, crianças e infâncias na imprensa, gênero, instituições escolares, instrução pública, intelectuais, métodos pedagógicos, entre outras. Essa organização, como destaca Rodrigues (2006), deve respeitar a lógica arquivística, entendendo o arquivo como reflexo das atividades institucionais, o que exige planejamento e tratamento próprio à sua conformação. A norma ISAD(G) (CONSELHO INTERNACIONAL DE ARQUIVOS, 1999), mediada pela interpretação de Rodrigues (2006), orientou tecnicamente a descrição arquivística e a preservação dos registros.

Além da análise documental referida, como segundo passo metodológico, a leitura e o fichamento de textos teóricos produzidos pelo Grupo, bem como os referenciais teóricos indicados como leituras obrigatórias para a apropriação do campo, possibilitaram uma reflexão sobre o sentido do trabalho com a sistematização documental. Como apontam Vidal e Paulilo (2020), elementos materiais como carteiras, quadros, atas, livros e edifícios escolares integram a cultura escolar, sendo, portanto, fontes relevantes para a historiografia da educação e para a reconstrução das experiências de ensino e alfabetização.

Nesse mesmo sentido, Pimentel (2001) enfatiza o cuidado necessário ao trabalho com fontes históricas, no qual a autora compara o processo ao de um garimpeiro que busca o ouro entre os fragmentos. A análise exigiu, assim, dupla dimensão: a técnica – catalogação e organização – e a hermenêutica – interpretação sensível da materialidade documental.

Resultado e discussão

O trabalho proporcionou a compreensão da alfabetização como prática social complexa, evidenciada na análise de documentos escolares diversos. Esses registros – desde atas institucionais até planejamentos docentes – indicam que alfabetizar é também um gesto situado, carregado de sentidos sociais e históricos.

Nesse sentido, o trabalho com a análise e a sistematização dos materiais coletados e elaborados pelo GRUPPHED mostrou-se não apenas uma tarefa de organização técnica, mas um espaço de formação discente e docente. Ao sistematizar e interpretar fontes documentais

vinculadas à alfabetização em diferentes contextos históricos, é possibilitado ao pesquisador em formação adquirir repertório para compreender as continuidades, rupturas e disputas que moldaram o ensino da leitura e da escrita no Brasil. A prática documental, portanto, opera como meio de aproximação com a experiência de professores e sujeitos históricos que atuaram - e alfabetizaram – em diferentes realidades, períodos e dinâmicas.

A história da alfabetização, do sujeito alfabetizado, assim como do alfabetizador, historicamente especializado a atuar como transmissor exemplar e/ou mediador do saber formal (Almeida, 2018), como revelam os materiais sistematizados, é também a história da escola pública, de seus agentes, de suas políticas e de seus públicos alvos, uma ação intencional de formação social.

A atuação no GRUPPHED demonstrou que a História da Educação pode constituir-se como eixo formativo para os/as futuros/as professores/as, ao passo que a catalogação de documentos escolares ultrapassa a função de preservação da memória institucional, tornando-se um dispositivo de aproximação com os sujeitos históricos da escolarização brasileira, sendo professoras/es, estudantes, gestoras/es, intelectuais e associações que protagonizaram distintas formas de ensinar e aprender a ler. Esse processo formativo, ancorado na documentação histórica, permite ao/à professor/a em formação reconhecer-se como parte de uma trajetória coletiva, atravessada por disputas ideológicas e culturais, assim, reafirma-se a importância da História da Educação e da pesquisa documental como campo e procedimento essencial à construção de práticas docentes historicamente situadas, críticas e comprometidas com os desafios da escola pública brasileira e, em especial, com a realidade baiana.

Considerações

A máxima de Souza (2024, p. 1) ao afirmar que “tudo que existe, tal como tudo que já existiu, está registrado de alguma forma, seja materialmente ou não”, ganhou corpo no trabalho com os arquivos do GRUPPHED. Cada documento examinado desvendou camadas da educação baiana não como relíquias mortas, mas como matéria pulsante das lutas pela alfabetização e da construção da organização do ensino. Manuscritos, fotografias e periódicos, ao serem organizados, tornaram-se lições concretas sobre a trajetória educacional da região, e nos revelam como os conceitos “alfabetização” e “escola” são palimpsestos históricos, (re)escritos por disputas que os documentos preservam com eloquência silenciosa.

Ao transitar por esse vasto conjunto de fontes, percebemos que a formação docente crítica precisa passar pela historicização da prática pedagógica. Não se trata exclusivamente de ensinar o código linguístico, mas de reconhecer o lugar político e social da alfabetização – suas implicações culturais e os sentidos que carrega ao longo do tempo. O professor e a professora que queremos formar são aqueles que, ao ler uma cartilha ou um diário de classe dos séculos XIX e XX, enxergam neles técnicas pedagógicas, mas também projetos de sociedade, tornando-se profissionais capazes de identificar nos arquivos escolares, nos repositórios documentais, na materialidade e imaterialidade escolar, as continuidades e as rupturas que moldaram a educação brasileira –, questionando, a partir desses vestígios, quais narrativas ainda ecoam em suas próprias práticas cotidianas.

Assim, a História da Educação revela-se um eixo formativo essencial, permitindo ao professor em formação compreender-se como parte de uma teia histórica mais ampla, inserido no fazer-se docente (Silva, 2018), cujos fios são tramados por significados que transcendem sua experiência individual. Os arquivos escolares – enquanto testemunhos materiais dessa história – não se limitam a guardar informações, eles ensinam. Quando analisados criticamente, transformam-se em ferramentas pedagógicas que revelam as heranças, contradições e potencialidades do ofício docente.

Palavras-chave: História da Educação. Formação docente. Alfabetização.

Referências

ALMEIDA, C. B. **Um país de poucas letras?** Experiências de educabilidade, instrução obrigatória e analfabetismo na “Cidade Maravilhosa” (1900-1922). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

BOTO, C. A liturgia da Escola Moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Revista História da Educação** (online), Porto Alegre, vol. 18, n.44. set/dez 2014. p.99-127.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, 2001.

RODRIGUES, A. M. L. A teoria dos arquivos e a gestão de documentos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 102–117, jan./abr. 2006.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5–12. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, M. G. “**Operários do pensamento**”: trajetórias, sociabilidade e experiências de organização docente de homens e mulheres no Rio de Janeiro (1900-1937). 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SOUZA, B. J. G. de. A importância da organização, categorização e análise documental para os acervos dos grupos de pesquisa. In: **Simpósio de Pedagogia – Educação Inclusiva: desafios, tensões e perspectivas**, 8., 2024, Ilhéus. Resumo apresentado no simpósio. Ilhéus: UESC, 2024.

SOUZA, T. F. M. de; AMÂNCIO, L. N. de B. História da alfabetização, um percurso possível: pesquisa, fontes e sujeitos da memória. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 167–184, 2016. Disponível em: https://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais15/pdf/gt02/GT02_souza_amancio.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. Arquivos e educação: prática de arquivamento e memória. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 29, p. 1–24, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez.9329>. Acesso em: 11 jun. 2025.

VINCENT, G; LAHIRE, B; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun./2001.

DISCURSOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO JORNAL OFICIAL DE ILHÉUS (1937-1940)

EIXO TEMÁTICO: História da Educação

Stefany Mares Almeida Santos¹⁶
Prof^ª Dr^a Cristiane Batista¹⁷

Introdução

A presente pesquisa desenvolve uma abordagem que articula as dimensões social e política da alfabetização no município de Ilhéus, tomando como corpus de análise as publicações veiculadas no Jornal Oficial de Ilhéus. O estudo busca compreender como a alfabetização era tratada no discurso oficial e quais sentidos eram atribuídos ao ensino público em um período de intensas transformações sociais e educacionais no Brasil. Ao focar em documentos oficiais, a pesquisa lança luz sobre a forma como o poder público local se posicionava frente aos desafios da instrução pública e do combate ao analfabetismo.

Este estudo é um recorte do trabalho de Iniciação Científica intitulado "Professores, doutores e correspondências sobre a instrução pública municipal no Jornal Oficial de Ilhéus de Milton Santos a Francolino Neto (1937-1967)". A proposta maior da pesquisa é investigar as disputas, contradições e negociações em torno do projeto educacional do município ao longo de três décadas, a partir da análise das vozes e figuras públicas que se expressavam por meio do jornal. O recorte aqui apresentado concentra-se nos primeiros anos da série histórica, com ênfase no modo como a alfabetização e os sujeitos envolvidos com ela — professores, autoridades e intelectuais — eram representados.

A análise do Jornal Oficial de Ilhéus entre os anos de 1937 e 1940, período que coincide com a efervescência da Cruzada Nacional de Educação, oferece uma oportunidade singular para examinar as representações do analfabetismo em um contexto local específico. Esse intervalo temporal permite observar como discursos nacionais sobre a educação básica repercutiam no município, revelando tensões entre o ideal de modernização e as práticas locais. Assim, o estudo contribui para

¹⁶ smasantos.pdg@uesc.br

¹⁷ cbssantos@uesc.br

a compreensão de como as políticas de alfabetização foram mediadas e ressignificadas em Ilhéus, dialogando com os anseios de uma elite letrada e as necessidades da população trabalhadora.

Metodologia

Por meio de uma abordagem historiográfica e qualitativa, que articula a análise documental das edições do jornal com os aportes teóricos da análise de discurso notadamente as contribuições de Magda Soares (2018) e Paulo Freire (1994) e com referenciais que problematizam a alfabetização como prática social e política, esta pesquisa busca lançar luz sobre as particularidades do discurso oficial da época e suas implicações para a compreensão das estratégias de mobilização e da atuação do poder público em relação à educação.

Vinculada à ideologia do Estado Novo, a Cruzada Nacional de Educação difundiu um discurso que estigmatizava o analfabetismo. Sua significativa presença no Jornal Oficial de Ilhéus (1937/1940) demonstra a adesão local a essas ideias. Nesse cenário, a análise de Santos (2022) sobre a circulação intelectual na Bahia nos motiva a explorar a possível influência de debates educacionais mais amplos sobre as discussões de alfabetização em Ilhéus.

Neste trabalho, analisamos as estratégias utilizadas pelo Estado e pela imprensa ‘oficial’ para mobilizar a população, enfatizando a responsabilidade individual e o voluntariado, em detrimento da responsabilidade institucional. A análise também aborda as implicações dessa abordagem para a profissão docente e para a compreensão do analfabetismo no contexto educacional da década de 1930.

Resultado e discussão

A análise das publicações do Jornal Oficial de Ilhéus revelou a presença constante da Cruzada Nacional de Educação em edições datadas de 1936, 1938, 1939 e 1940. Liderado nacionalmente pelo doutor Gustavo Ambruch, o movimento se fazia presente tanto por meio de ações concretas quanto pela disseminação de seus discursos teóricos nas páginas dos jornais oficiais. Esse contexto se insere no cenário mais amplo do Estado Novo (1937–1945), momento em que o Brasil passava por um processo de centralização política e de propaganda institucional. No município de Ilhéus, a gestão era liderada pelo Dr. Mário Pessoa, cuja administração refletia, em parte, os ideais nacionalistas e modernizadores do período. A imprensa oficial municipal torna-se, assim, um espaço privilegiado para compreender como essas diretrizes educacionais se materializavam localmente.

As notícias analisadas revelam um forte apelo ao voluntariado, como ilustra o trecho publicado em 8 de fevereiro de 1939: “Voluntário é todo aquele que se propõe a ensinar a ler, escrever e contar a um analfabeto, transmitindo-lhe todo o conhecimento que possui. O voluntário nº 1 da Cruzada Nacional de Educação é um menino que, com a idade de 9 anos, ensinou a sua ama-seca a ler e escrever” (p. 1586).

Esse tipo de narrativa evidencia uma transferência da responsabilidade estatal para a população, sugerindo que a alfabetização poderia ser resolvida por meio de esforços individuais e da “boa vontade”. Contudo, como alerta Paulo Freire (1994), a educação não pode ser tratada como um ato isolado ou voluntarista, mas como um processo coletivo, crítico e intencional. A responsabilização individual promovida pela Cruzada, ao enfatizar gestos heroicos e improvisados, esvaziava a complexidade política, social e pedagógica envolvida no processo de alfabetização.

Além disso, a falta de estrutura adequada para o enfrentamento do analfabetismo é reiteradamente apontada nas publicações. Em um mesmo exemplar do jornal, encontra-se o relato de uma jovem aluna do 1º ano da Escola Normal de Miracema (RJ) que alfabetizava 12 pessoas em sua própria casa, sem nenhum apoio material ou didático: “Como este, há muitos meninos, meninas e jovens que estão tomando parte no trabalho individual contra o analfabetismo [...]” (Jornal Oficial de Ilhéus, 08 fev. 1939, p. 1586).

Tal valorização do improviso compromete a qualidade do ensino e desconsidera a importância da formação docente e do planejamento pedagógico, como destaca Magda Soares (2018), ao afirmar que a prática alfabetizadora exige mediações específicas e intencionais. Nesse contexto, o voluntarismo transforma-se não em solução, mas em um sintoma da negligência institucional.

Outro aspecto importante identificado nas publicações é o uso de uma retórica estigmatizante em relação aos analfabetos. Expressões como “escravos da ignorância” são utilizadas de forma recorrente, como no seguinte trecho: “A Cruzada Nacional de Educação vem, desde 1936, comemorando esta data com a abertura do maior número possível de escolas, pois é nellas que os escravos da ignorância vão encontrar a liberdade” (Jornal Oficial de Ilhéus, 08 fev. 1939, p. 1586).

A proposta de abertura de apenas três escolas primárias por município, celebrada como símbolo da “Segunda Abolição”, reforça essa metáfora:

“Os prefeitos municipaes vão ser mais uma vez solicitados a abrir três escolas primarias municipaes [...] para commemorar a data que, de agora em diante, será a da 'Segunda Abolição' – a dos escravos da ignorância, que são os alphabetos” (idem, p. 1586).

No entanto, a discrepância entre a grandiosidade da linguagem e a modéstia da ação concreta denuncia uma estratégia discursiva mais voltada à mobilização simbólica do que à transformação real das estruturas educacionais.

No caso específico de Ilhéus, destaca-se ainda a priorização da alfabetização militar, evidenciada por trechos como: “O comando da polícia militar, neste estado, vem-se empenhando na alfabetização da tropa, afim de que melhorem, cada vez mais, as condições da mesma...” (Jornal Oficial de Ilhéus, 1940, p. 3183). Essa ênfase no ensino voltado para os militares aponta para uma concepção seletiva de cidadania, que valorizava certos grupos sociais em detrimento de uma política verdadeiramente universal.

Tal escolha revela interesses governamentais específicos: formar cidadãos funcionais aos objetivos do regime, em vez de garantir o direito à alfabetização como um bem comum e inalienável. Assim, evidencia-se um modelo educacional normativo e excludente, no qual a alfabetização era tratada como ferramenta de integração seletiva e controle social, e não como instrumento de emancipação humana e transformação coletiva.

Considerações

A partir das análises desenvolvidas, é possível afirmar que, em Ilhéus durante o Estado Novo, a alfabetização passa a ser discursivamente compreendida como uma condição essencial para o exercício da cidadania plena. No entanto, essa concepção está vinculada a um ideal normativo e excludente, que restringe o acesso à cidadania ao domínio da leitura e da escrita, desconsiderando as múltiplas formas de saber presentes na sociedade. Como apontam Almeida & Silva (2015), “saber ler e escrever torna-se uma classificação de validação do sujeito enquanto cidadão” (p. 7), evidenciando como o letramento era utilizado como critério de pertencimento social e político.

A retórica da chamada “Segunda Abolição”, fortemente presente nos discursos da época, trazia consigo a promessa de abertura de apenas três escolas primárias por município — medida que se mostrava claramente insuficiente diante da complexidade e extensão do analfabetismo no país. Além disso, a prioridade dada à alfabetização da tropa militar escancara a perspectiva utilitarista da política educacional vigente, que favorecia grupos específicos em detrimento de uma concepção de educação pública, gratuita e universal. Essa seletividade revela uma compreensão funcional da alfabetização, instrumentalizada para atender a interesses estatais de controle e ordem, e não para garantir o direito à educação de forma equânime.

Esses elementos reunidos demonstram como a alfabetização, embora exaltada no plano dos discursos oficiais como um imperativo social e civilizatório, enfrentava inúmeros entraves para sua efetivação prática. A precariedade das estruturas escolares, a escassez de investimentos e a frequente transferência de responsabilidade para a iniciativa individual e filantrópica contribuíam para a manutenção das desigualdades educacionais. Assim como no cenário nacional, em Ilhéus a cidadania continuava condicionada ao acesso à cultura escrita, perpetuando exclusões históricas.

Nesse contexto, torna-se imprescindível que o Estado assuma de maneira firme e comprometida seu papel na promoção da alfabetização como direito fundamental. Isso implica romper com narrativas que deslegitimam saberes populares e construir práticas pedagógicas emancipatórias, como defendem Paulo Freire e Magda Soares, compreendendo a alfabetização não como um instrumento de submissão, mas como um espaço de resistência, transformação e reconfiguração de identidades.

Palavras-chave: História da Educação. Imprensa. Alfabetização.

Referências

ALMEIDA, Cíntia Borges de; SILVA, Marcelo Gomes da. O analfabetismo em debate: o lugar do sujeito no processo de “construção da nação”. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 25, p. 325-349, 2018. ISSN 2177-7691.

CEDOC. *Jornal Oficial de Ilhéus*, Ilhéus, 08 fev. 1939, pág. 1586.

CEDOC. *Jornal Oficial de Ilhéus*, Ilhéus 1940, pág. 3183.

SANTOS, Cristiane Batista da Silva. Do sertão ao sul baiano: sociabilidade, circularidade e atuação do intelectual negro Deoclecio Silva (1889-1927). ¹ **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 22, 2022, e216. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e216>. Acesso em: [01 de maio 2025]. e-ISSN: 22380094.

SOARES, Magda. A questão dos métodos. São Paulo: **Contexto**, 2018.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: **Paz e Terra**, 1994.

A EXCLUSÃO HISTÓRICA DO CAMPO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: ausências e silenciamentos na alfabetização da região cacaueira baiana

Joabe Santos Nascimento¹⁸

A alfabetização, enquanto prática formadora e estruturante do sujeito social, tem sido historicamente compreendida como um direito, mas não como uma garantia efetiva para todos. Nas zonas rurais do Brasil, especialmente na região cacaueira do sul da Bahia, esse direito foi sistematicamente negado ou restringido, sendo a escolarização do campo frequentemente tratada como secundária, adaptada, improvisada. Tal negligência não apenas comprometeu o acesso ao conhecimento, como também fortaleceu um projeto histórico de exclusão das populações camponesas dos processos formais de formação crítica. Este trabalho propõe uma análise da exclusão histórica do campo nas políticas públicas de alfabetização, com ênfase na região cacaueira do sul da Bahia. Território marcado por protagonismo econômico durante o ciclo do cacau, mas também por profundas desigualdades sociais, essa região se constitui como campo de observação privilegiado para refletir sobre como as políticas educacionais brasileiras se organizaram (ou deixaram de se organizar) frente às necessidades das comunidades rurais. O artigo de Raimunda Alves Moreira de Assis (2016) oferece importante base empírica para esta reflexão, ao descrever como a educação, no início do século XX, era organizada de forma a atender prioritariamente às elites urbanas, enquanto a população do campo permanecia marginalizada, realidade essa que se perpetuou por décadas.

¹⁸ Graduando em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz, (uesc) Ilheus, Bahia, Brasil. E-mail: jsnascimento.his@uesc.br

A partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (2008), compreende-se a alfabetização como prática social vinculada à luta de classes e ao processo de humanização. Para o autor, a escola deve ser o espaço de apropriação do conhecimento historicamente produzido, e a negação desse direito às populações camponesas expressa não apenas uma ausência administrativa, mas um projeto político de silenciamento cultural. A crítica de Saviani à associação entre escolarização, urbanização e desenvolvimento técnico-econômico orienta o presente estudo a questionar se a escola, tal como foi pensada historicamente, serviu para emancipar ou para afastar o homem do campo de sua realidade.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é, o modo como a alfabetização no campo foi excluída ou marginalizada pelas políticas públicas educacionais, da região cacaueira da Bahia, mais especificamente, investigar os elementos históricos que consolidaram a exclusão da alfabetização rural e compreender como se construiu a ausência de políticas formativas para professores do campo além de analisar criticamente os documentos legais mais recentes — LDB, BNCC, PRONACAMPO e PNAIC — a fim de avaliar se contribuíram para o reconhecimento do direito à alfabetização do campo ou se apenas reproduziram a lógica histórica de exclusão. A justificativa desta pesquisa reside na necessidade de romper com a invisibilização histórica das populações rurais nos projetos de alfabetização no Brasil. Ao iluminar as ausências, contradições e silenciamentos impostos a essas comunidades, o estudo pretende contribuir para a construção de uma narrativa crítica que valorize o campo não como território de atraso, mas como espaço de produção de saberes, memórias e lutas por justiça educacional.

Metodologia

Este trabalho é fundamentado em uma metodologia qualitativa, de natureza históricodocumental, com base na análise crítica de fontes primárias e secundárias que tratam da alfabetização e das políticas públicas voltadas à educação do campo. A pesquisa não parte de uma investigação empírica direta com sujeitos de campo, mas sim

da leitura interpretativa de textos legais, políticas educacionais e produções acadêmicas que contribuam para compreender os processos de exclusão e sucateamento da alfabetização nas comunidades rurais da região cacauêira do sul da Bahia.

O tipo de pesquisa adotado é teórico-documental, com ênfase na análise de conteúdo e na reconstrução histórica de discursos e diretrizes que moldaram o tratamento institucional da educação do campo ao longo das últimas décadas. O objeto central de estudo é o processo de invisibilização das comunidades rurais nas políticas de alfabetização implementadas no Brasil, com recorte específico sobre a região cacauêira da Bahia. O corpus de análise é composto por documentos legais e programáticos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO, 2012). Tais documentos são examinados com base na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, cujo referencial permite compreender a educação como prática social historicamente situada, e nos relatos de Raimunda Alves Moreira de Assis, cuja pesquisa documental revela a estrutura excludente da educação na região cacauêira baiana desde o início do século XX.

O ambiente teórico da pesquisa se insere na intersecção entre educação, território e política. O estudo se ancora na análise das relações entre campo e cidade, entre saber popular e currículo prescrito, entre direito garantido e direito efetivamente acessado. A técnica de análise adotada é a leitura crítica e interpretativa, buscando evidenciar as ausências, contradições e apagamentos nos textos legais e nas propostas educacionais nacionais, relacionando essas ausências à realidade concreta das escolas rurais na região estudada. Com isso, a metodologia permite iluminar, por meio das palavras oficiais e das vozes acadêmicas comprometidas com a justiça social, as estruturas de negação que historicamente impediram que a alfabetização do campo fosse tratada com a dignidade que merece.

Resultado e discussão

A invisibilidade da alfabetização nas comunidades rurais da região cacaueira baiana não pode ser compreendida apenas como um déficit administrativo ou uma falha de gestão educacional. Trata-se, antes, de um projeto histórico de exclusão que atravessa as políticas públicas, os currículos, as estruturas escolares e as narrativas institucionais. Como bem observa Raimunda Alves Moreira de Assis (2016), a formação educacional na região cacaueira foi organizada desde os seus primórdios para atender às elites econômicas urbanas e aos filhos dos coronéis, enquanto os sujeitos do campo eram ignorados ou remetidos à condição de tutelados pela caridade e pela improvisação.

Essa exclusão estrutural se perpetuou mesmo após marcos legais como a LDB (1996) que reconhece as especificidades rurais (art. 28), mas falha em garantir mecanismos efetivos, resultando em falta de formação docente adequada, infraestrutura precária e currículos desconectados do território, tornando sua menção ao campo mais simbólica que concreta. A BNCC agrava a exclusão ao impor um currículo unificado que ignora práticas comunitárias, o calendário agrícola e as multisseriações típicas das escolas rurais. O PRONACAMPO (2012) representou um avanço teórico ao reconhecer os territórios rurais como sujeitos de direito. Contudo, estudos apontam que sua execução foi prejudicada pela descontinuidade administrativa e falta de compromisso federativo, o que comprometeu a implementação prática de suas propostas (Caldart, 2004; Molina, 2019), resultando em poucas ações efetivas, como na região cacaueira. De forma similar, o PNAIC, focado na alfabetização, priorizou a formação docente, mas com uma lógica tecnicista e urbanocêntrica. Pesquisas (Holanda, 2022) mostram que professoras rurais se sentiam despreparadas para aplicar métodos desconectados da realidade de suas comunidades. Essa desconexão evidencia como políticas públicas, mesmo bemintencionadas, fracassam ao desconsiderar as especificidades do campo. A formação docente para atuação nas escolas do campo ainda é um dos pontos mais frágeis da política educacional brasileira. Como ressalta Caldart (2000), a ausência de um currículo voltado à realidade camponesa faz com que os professores atuem deslocados

da cultura e dos saberes dos territórios onde lecionam, agravando a evasão e a inefetividade dos processos de alfabetização rural. A escola camponesa, quando não é fisicamente fechada como tem ocorrido em diversos municípios da região, é pedagogicamente esvaziada. O currículo se torna inoperante, os livros não refletem a vida local, e os professores são lançados à improvisação. Como afirma Saviani, “a escola pública de qualidade não é apenas uma estrutura física adequada, mas um projeto pedagógico que reconhece e dialoga com a realidade dos seus sujeitos”.

Ao examinar esses documentos e relatos, evidencia-se a persistência de uma concepção de alfabetização que desconsidera os modos de vida rurais, seus tempos, linguagens e epistemologias. A lógica urbana, produtivista imposta às comunidades camponesas acaba por deslegitimar seus saberes e rebaixar suas demandas, produzindo o que se pode chamar de exclusão institucionalizada. É essa exclusão que o presente trabalho busca problematizar: não como carência ou atraso do campo, mas como resultado de escolhas históricas que operaram (e ainda operam) para manter essas populações fora dos espaços de poder e de produção de conhecimento. Portanto, discutir a alfabetização no campo, em especial na região cacaueira baiana, é enfrentar um problema histórico que continua atual. A superação desse cenário não virá apenas de novas leis, mas da construção de uma nova consciência política sobre o papel da educação no campo. Uma alfabetização que não afasta o homem de sua terra, mas que o ajude a compreendê-la, valorizá-la e transformá-la, como sujeito histórico, político e cultural

Considerações

Esta pesquisa teve como objetivo analisar, em perspectiva histórico-crítica, como a alfabetização nas comunidades rurais da região cacaueira baiana foi historicamente excluída das políticas públicas educacionais. A partir da análise documental e da interlocução com autores como Dermeval Saviani e Raimunda Alves Moreira de Assis, foi possível compreender que essa exclusão não decorre de negligência pontual, mas de

um projeto histórico sustentado por interesses políticos, econômicos e simbólicos que relegaram o campo à condição de ausência no discurso oficial da educação.

A leitura crítica dos documentos legais — LDB, BNCC, PRONACAMPO e PNAIC — revelou que, embora haja avanços pontuais no reconhecimento da educação do campo, os instrumentos normativos ainda operam a partir de uma lógica urbana e homogênea, que desconsidera as especificidades territoriais e culturais das populações rurais. A ausência de políticas sólidas de formação docente voltadas para o campo, a padronização curricular descontextualizada e a descontinuidade dos programas voltados ao meio rural contribuem para a permanência de uma alfabetização despolitizada e alienante nas escolas camponesas. Além disso, o estudo evidencia que a região cacauêira da Bahia, apesar de sua importância histórica e econômica, segue marcada por desigualdades profundas, cuja dimensão educacional é uma das mais graves. A inexistência de escolas em muitas comunidades, o fechamento de unidades rurais e a ausência de projetos voltados à valorização dos saberes locais contribuem para o afastamento da escola como espaço de pertencimento e transformação social.

Como limitação, destaca-se a ausência de fontes orais ou entrevistas com educadoras do campo, devido à restrição temporal e institucional para coleta de dados empíricos. No entanto, a análise documental e a articulação com produções teóricas e regionais foram suficientes para sustentar uma crítica consistente ao modelo de alfabetização historicamente imposto às comunidades do campo. Retomando o ciclo de exclusão institucionalizada, vemos que efetivar a alfabetização como direito das populações camponesas exige políticas educacionais concebidas a partir do próprio campo — não como mera adaptação da escola urbana, mas como projeto pedagógico próprio, enraizado no território e voltado à emancipação. Fechamos este percurso ao reconhecer que visibilizar silenciamentos e legitimar o campo como espaço de saber e resistência são passos essenciais para transformar improvável em direito efetivo.

Palavras-chave:

Educação do campo. Formação docente. Justiça social

Referências

ASSIS, Raimunda Alves Moreira de. A educação na Bahia: percurso histórico da educação na região cacaueira. HISTEDBR On-line, Campinas, n. 66, p. 220-240, 2016.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Brasília: MEC, 2012.

HOLANDA, Driely Xavier de. O ciclo de alfabetização na educação do campo, as práticas de leitura e escrita proposta pelo PNAIC e suas contribuições para educação do campo. TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, 2022.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

UTILIZAÇÃO DE PRODUÇÕES FÍLMICAS EM SALA DE AULA

Gabriel dos Santos¹⁹

Eixo 1: Formação de Professores Alfabetizadores

Introdução

O presente estudo analisa a utilização de produções fílmicas como recurso pedagógico no ensino de História, com foco na temática da escravidão humana no Brasil e suas permanências no contexto contemporâneo. A pesquisa tem como objeto a produção fílmica *Quanto Vale ou é Por Quilo?* (2005), dirigida por Sérgio Bianchi, utilizada como referência para a abordagem do racismo estrutural, da exploração econômica disfarçada de filantropia e dos legados da escravidão ainda presentes na sociedade brasileira. A escolha deste filme se justifica por sua estrutura narrativa crítica, que estabelece conexões diretas entre passado e presente, provocando reflexões sobre as desigualdades sociais enraizadas em estruturas históricas de opressão.

O objetivo deste trabalho é demonstrar como a linguagem cinematográfica pode ser integrada ao ensino de História como ferramenta metodológica e crítica, promovendo o desenvolvimento da consciência histórica e o fortalecimento do senso crítico dos(as) estudantes. Além disso, propõe-se articular essa prática com os princípios da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), reconhecendo o papel das mídias na construção de narrativas e imaginários sociais. Tal articulação torna-se ainda mais relevante diante das diretrizes da Lei nº 13.006/2014, que determina a obrigatoriedade

¹⁹ Graduando na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: Gsantos.his@Uesc.br.

da exibição de ao menos duas horas mensais de obras audiovisuais nas escolas, norma que, apesar de sua importância, ainda é frequentemente negligenciada no contexto educacional brasileiro.

A justificativa da pesquisa está centrada na urgência de práticas pedagógicas que dialoguem com os desafios contemporâneos do ensino, em especial aqueles ligados às questões raciais, sociais e midiáticas. A escravidão, embora formalmente abolida há quase dois séculos, permanece em práticas cotidianas naturalizadas, como a exploração do trabalho doméstico, a adoção informal de crianças para fins de servidão e o apagamento de memórias históricas de resistência.

O referencial teórico adotado para a fundamentação da proposta parte das contribuições de Circe Bittencourt (2004), doutora em História Social pela USP, que em seu livro *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*, dedica um capítulo à análise de documentos não escritos, com destaque para o uso do cinema em sala de aula. Bittencourt propõe um passo a passo metodológico para a seleção e análise de filmes, destacando tanto seu potencial pedagógico quanto os cuidados necessários para evitar interpretações ingênuas. A autora ainda dialoga com as ideias de Jonathas Serrano, oferecendo uma base sólida para o uso crítico das linguagens audiovisuais no ensino de História.

Outro pilar teórico importante é Marcos Napolitano (2003; 2004), também doutor em História Social pela USP, cujas obras *Como usar o cinema em sala de aula* e o capítulo *A televisão como documento*, no livro *O saber histórico em sala de aula*, contribuem para uma compreensão metodológica e crítica da utilização de mídias na prática docente. Napolitano defende que o cinema, ao ser inserido no ensino, não deve ser tratado como elemento ilustrativo, mas sim como uma fonte histórica que exige problematização e contextualização.

Complementando a análise, será utilizado o livro *Quanto Vale ou é Por Quilo?* (FILHO, 2008), que traz o roteiro do filme, relatos de participantes da produção, críticas especializadas e contos históricos baseados em obras de Machado de Assis e do historiador Nireu Cavalcanti, cujas pesquisas no Arquivo do Rio de Janeiro inspiraram as cenas do longa-metragem.

Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, voltada para a análise de uma produção fílmica em seu potencial como recurso pedagógico no ensino de História. O estudo será desenvolvido em três etapas metodológicas principais: (1) contextualização histórica e cinematográfica da obra *Quanto Vale ou é Por Quilo?* (2005), de Sérgio Bianchi; (2) fundamentação conceitual dos temas centrais abordados no filme, como escravidão, racismo estrutural, assistencialismo e permanência da desigualdade social no Brasil; e (3) seleção e análise de elementos visuais, falas e ambientações presentes no filme, relacionando-os com situações contemporâneas e experiências concretas da realidade social brasileira.

O ambiente de aplicação da proposta é o espaço escolar, com foco em turmas do 8º ano do ensino fundamental. A pesquisa visa subsidiar a construção de um plano de aula dialógico e reflexivo, utilizando o filme como base para o desenvolvimento de competências críticas e históricas. Os sujeitos implicados são os(as) estudantes da educação básica, tendo como instrumento principal a mediação docente e os materiais audiovisuais selecionados.

A análise será guiada por estratégias metodológicas ancoradas nos termos conceituais de produção fílmica, ensino de História e escravidão, a fim de promover uma abordagem reflexiva sobre a temática da escravidão no Brasil e suas permanências socioculturais. Os procedimentos incluem a exibição de trechos selecionados do filme, realização de debates orientados, atividades de leitura de imagens e produção escrita, com base nas falas e contextos apresentados nas cenas.

A metodologia também incorpora os princípios da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), com o objetivo de orientar os(as) discentes a compreenderem criticamente como os discursos midiáticos são construídos, como manipulam imagens e contribuem para a reprodução de desigualdades. Essa dimensão analítica permitirá que a leitura da obra cinematográfica vá além do enredo, focando na interpretação dos símbolos, narrativas e práticas históricas ainda naturalizadas no presente.

Portanto, os procedimentos metodológicos adotados visam articular teoria e prática, permitindo a construção de um ensino de História comprometido com a formação cidadã, crítica e reflexiva dos(as) estudantes.

Resultado e discussão

Os dados obtidos a partir da análise da obra *Quanto Vale ou é Por Quilo?* (2005) indicam que a utilização de produções fílmicas como recurso pedagógico no ensino de História possibilita o fortalecimento da capacidade crítica dos(as) estudantes frente às narrativas midiáticas e históricas. Através das cenas selecionadas, identificaram-se elementos simbólicos e argumentativos que evidenciam a permanência da lógica escravista nas relações sociais contemporâneas, especialmente quando disfarçadas sob discursos de caridade, filantropia e políticas assistencialistas. Essa constatação está em conformidade com os apontamentos de Nireu Cavalcanti, cujas pesquisas históricas revelam práticas sociais herdadas do período escravista ainda presentes nas dinâmicas sociais atuais.

A análise dos conteúdos permitiu constatar a eficácia da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) como abordagem complementar ao ensino de História. Por meio da metodologia aplicada, os(as) estudantes foram estimulados(as) a interpretar criticamente as imagens, os diálogos e a construção narrativa do filme, desenvolvendo assim maior autonomia interpretativa e capacidade de identificar estereótipos, manipulações e discursos ideológicos presentes na mídia. Essa abordagem dialoga diretamente com os pressupostos teóricos de Circe Bittencourt (2004), que destaca a importância da leitura crítica dos documentos não escritos, e de Marcos Napolitano (2003), que reforça o uso consciente e planejado das linguagens audiovisuais como fontes históricas e ferramentas pedagógicas.

A proposta se mostra alinhada às diretrizes da BNCC, no que tange à valorização da diversidade e à promoção da equidade, bem como à Lei nº 13.006/2014, que prevê a utilização de obras cinematográficas no ambiente escolar. A análise do filme, ao ser articulada com os conceitos de AMI, promove a interdisciplinaridade e favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, como a argumentação crítica, a leitura simbólica e a interpretação histórica de fenômenos sociais.

Dessa forma, os resultados obtidos confirmam a relevância do uso de recursos audiovisuais no ensino de História como prática inovadora, engajada e transformadora, corroborando com a literatura utilizada neste trabalho e assegurando sua cientificidade e originalidade.

Considerações

A análise realizada confirma que a utilização de produções fílmicas como recurso didático no ensino de História, articulada com os princípios da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), representa uma estratégia eficaz para o alcance dos objetivos propostos neste estudo. Os dados obtidos e discutidos demonstram que essa abordagem contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico, da sensibilidade histórica e da consciência social dos(as) estudantes.

Ao refletir sobre a permanência de práticas escravistas na contemporaneidade, a proposta se mostra coerente com a necessidade de um ensino de História voltado à cidadania e à justiça social. A escola, nesse contexto, é reafirmada como espaço de formação emancipadora, capaz de preparar os(as) discentes para uma atuação ética, reflexiva e transformadora diante das contradições do mundo atual.

O cinema, portanto, deixa de ocupar um lugar meramente ilustrativo para se constituir como um instrumento pedagógico de resistência, problematização e construção de conhecimento. A articulação entre História, mídia e educação crítica consolida práticas escolares mais democráticas, antirracistas e conectadas à realidade vivida pelos(as) estudantes, contribuindo para a efetivação de uma educação comprometida com a transformação social.

Palavras-chave:

Produção Fílmica, Alfabetização Midiática, Escravidão Humana

Referências

ABUD, Kátia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**. São Paulo, V.22, n. 1, p. 18 – 193, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/jMrYY4HDZR8RwmNsqrWx7hK/> .

BIANCHI, Sérgio, CANNITO, Newton, BENAİM, Eduardo. **Quanto Vale ou é Por Quilo?**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 1 – 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmppwbWpGVY47wWtp/?lang=pt> .

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Documentos não escritos. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2008. P. 371 – 375.

CAVALCANTI, Nireu Oliveira. **Crônicas Históricas do Rio Colonial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. P. 220.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FILHO, Rubens Ewald. **Quanto vale ou é Por Quilo?** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

KRAMER, Samuel Noah. Education: The Sumerian School. In: Kramer, Samuel Noah. **The Sumerians**. Chicago: The University of Chicago Press, 1963.p. 229 – 248.

NAPOLITANO, Marcos. A Televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.p. 149 – 162.

NAPOLITANO, Marcos. **Como Usar o Cinema na Sala de Aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2019. P. 251.

PEREIRA, Lara Rodrigues, SILVA, Cristiani Bereta da. Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 318-335, jul./dez. 2014. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep.

SOARES, Luiz Paulo da Silva. **Cartografando Experiências no Ensino de História: A Mídia Cinemática como Fonte Educativa em Sala de Aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, p.142, 2017.

ESTEVINHO, Telmo Antonio Dinelli. Cinema e política no Brasil: os anos da retomada. Neamp, São Paulo, p. 120 – 130. 2009.

Ilhéus, Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial de Ilhéus**. Ilhéus, 2021.

MALTA, Cynthia. ONGs em pé de guerra com Brasília. **Valor Econômico**, Rio de Janeiro, p. A2, 27/01/2005. Disponível em:

www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/480840/noticia.htm?sequence=1&isAllowed=y.

Acesso em: 04/ 04/ 2025

ENTRE DESAFIOS E CONQUISTAS: O REFORÇO ESCOLAR COMO APOIO À ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE

Cinhia de Oliveira Soares¹

Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu²

Cindy Alanis Santos Souza³

Introdução

O processo de alfabetização é um período complexo que requer atenção e compromisso entre professores, alunos e familiares. Nessa etapa, os estudantes se dedicam ao desenvolvimento da leitura e da escrita, saindo da Educação Infantil e iniciando uma nova fase nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerada uma das mais importantes do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Soares (2003), letrar vai além de apenas alfabetizar, pois envolve ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que essas práticas tenham significado e façam parte da vida cotidiana do aluno. Entretanto, a pandemia da COVID-19 trouxe grandes desafios a esse processo, afetando diretamente a aprendizagem de muitas crianças, principalmente aquelas em situação de vulnerabilidade social.

Em 2020, as escolas precisaram ser fechadas por conta da crise sanitária, adotando o ensino remoto emergencial por meio da tecnologia. No entanto, esse formato não foi acessível para todos. Muitas crianças da comunidade atendida pela Associação Nossa Senhora das Dores (ANSO), em Itapetinga - Bahia, enfrentaram dificuldades por falta de internet, de equipamentos tecnológicos e até de um ambiente adequado para os estudos em casa. Além disso, o momento foi marcado por tensões emocionais e inseguranças, o que agravou ainda mais as dificuldades no processo de alfabetização.

Segundo Pagliarini et al. (2022), a aprendizagem não acontece de forma isolada, sendo resultado da interação entre família, escola e sociedade, ocorrendo em diferentes espaços e não apenas

¹ Pós-Graduada em Humanidades: Ciências, Educação, Política e Sociedade pelo Instituto Federal Baiano (IF Baiano). Professora da Educação Básica na Associação Nossa Senhora das Dores (ANSO), Itapetinga, Bahia, Brasil. Função que desempenha e Instituição a que está vinculado (SIGLA). E-mail. cinthiasoaresvb@gmail.com

² Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na UESB. Itapetinga, Bahia, Brasil. E-mail. cangussubsp@gmail.com

³ Formada em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na UESB. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail. sscindy4@gmail.com

na sala de aula. Essa realidade ficou ainda mais evidente durante a pandemia, quando as casas dos estudantes passaram a funcionar como salas de aula e os pais ou responsáveis assumiram o papel de professores. Diante desse contexto, a problemática central que motivou essa experiência foi a defasagem no processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social, acentuada pelas limitações de acesso ao ensino remoto durante a pandemia. Muitas dessas crianças apresentaram atrasos significativos na leitura e na escrita, chegando aos anos iniciais com dificuldades básicas de aprendizagem.

Como resposta a essa realidade, apresentamos o Reforço Escolar criado em 2022 como uma ampliação de uma iniciativa já existente em outro bairro da cidade. O objetivo deste relato é compartilhar a experiência desenvolvida no Reforço Escolar das Vilas, promovido pela ANSD, destacando as estratégias utilizadas para apoiar o processo de alfabetização dessas crianças e refletir sobre os desafios enfrentados no atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade escolar após a pandemia. O texto está organizado em introdução, metodologia, resultados e discussões, e considerações finais, que serão apresentados a seguir.

Metodologia

Este trabalho se caracteriza como um relato de experiência, com abordagem qualitativa e natureza descritiva, elaborado a partir da vivência da professora no Reforço Escolar da Associação Nossa Senhora das Dores (ANSD), localizada nas Vilas, no município de Itapetinga, Bahia. O ambiente observado é o próprio espaço físico do Reforço Escolar, que funciona em parceria com a comunidade local. O público atendido (sujeitos da pesquisa) são crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em situação de vulnerabilidade social, com dificuldades no processo de alfabetização. O projeto conta com aproximadamente três professoras e cerca de 60 alunos, do 2º ao 5º ano, distribuídos em três turmas: uma no turno matutino e duas no vespertino. Algumas alunas do 6º ano também permanecem atendidas, devido ao vínculo com o projeto desde a sua criação.

Como procedimentos, a experiência relatada foi construída a partir de observações cotidianas, acompanhamento sistemático das atividades pedagógicas e registros informais feitos pela professora durante o desenvolvimento das ações educativas. As estratégias utilizadas incluem atividades de leitura compartilhada, produção de textos, jogos pedagógicos, atividades escritas e acompanhamento individualizado das crianças. Além dos conteúdos escolares, o projeto também desenvolve ações de cunho social e emocional, incluindo momentos de diálogo com as famílias, visando fortalecer a

aprendizagem e o vínculo escola-comunidade. Os instrumentos de coleta de informações foram os registros escritos da professora, as atividades realizadas pelos alunos e as observações feitas durante os atendimentos.

O Reforço Escolar é mantido com o apoio de voluntários, sócios da comunidade e, mais recentemente, com a colaboração da Prefeitura Municipal, que passou a contribuir com o pagamento dos salários de algumas professoras. Essa experiência prática, vivenciada diretamente pela pesquisadora, permitiu a construção de uma análise reflexiva sobre os desafios e avanços observados no processo de alfabetização dessas crianças. A seguir, serão discutidos os resultados dessa experiência.

Resultado e discussão

Desde o início do Reforço Escolar da ANSD, recebemos crianças com maiores dificuldades no processo de alfabetização, apresentando defasagens significativas nessa etapa escolar. Muitos alunos já haviam passado pelo ciclo de alfabetização na escola regular, mas ainda enfrentavam dificuldades básicas, como escrever o próprio nome, ler palavras simples e interpretar pequenos textos. Além das questões de aprendizagem, grande parte dessas crianças vinha de contextos sociais difíceis, o que refletia em comportamentos desafiadores e dificuldades em seguir regras. Nossa função, enquanto professoras, foi reavaliar esse processo, identificar as principais dificuldades e buscar formas de auxiliá-los nessa etapa de descobertas e aprendizagem. Para isso, foi necessário criar estratégias que aproximassem as crianças do universo da leitura e da escrita. Nesse sentido, Côrtes, Souza e Souza (2023) destacam a importância de diversificar as práticas pedagógicas, ressaltando que situações de leitura contribuem para a aprendizagem, permitindo que as crianças se sintam compreendidas e compreendam aquilo que estão lendo.

Dividimos as aulas em momentos ao longo do dia. Na chegada, realizamos um momento de acolhida. Em seguida, fazemos o diagnóstico das atividades: caso algum aluno tenha tarefas da escola, reservamos um tempo para que ele possa realizá-las. Aqueles que não têm atividades no dia iniciam imediatamente as propostas do Reforço. Vale destacar que a turma descrita aqui é composta, em sua maioria, por alunos do 4º e 5º ano, que, mesmo já estando nessa etapa da escolarização, ainda apresentam dificuldades significativas. São, em sua maioria, crianças alfabetizadas durante a pandemia.

No segundo momento, cada professora, com base em seu planejamento, trabalha os conteúdos com os alunos, com foco principal em Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas onde as

dificuldades são mais evidentes. Entendemos que, com uma base sólida nessas duas áreas, o desenvolvimento nas demais disciplinas ocorrerá de forma gradual, ainda que também sejam trabalhados conteúdos que dialogam com outras áreas do currículo escolar. Às sextas-feiras, realizamos o Projeto de Leitura, um momento dedicado à aprendizagem por meio dos livros, compreendendo a importância de incentivar o gosto pela leitura e formar leitores. Segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o percentual de crianças com dificuldades para ler e escrever passou de 15,5%, em 2019, para 33,8%, em 2021, evidenciando os impactos da pandemia no processo de alfabetização. A falta de acesso a equipamentos e à internet foi apontada como um dos fatores que agravaram esse cenário (BORGES, 2022).

Pensando em reverter esse quadro, o Reforço surge como uma estratégia adicional de aprendizagem, contando com profissionais dedicadas e focadas nesse processo. Além de jogos e atividades diversificadas, buscamos organizar as propostas de forma que os alunos se tornem o centro da aprendizagem, enquanto nós, professoras, atuamos como mediadoras desse processo.



FIGURA I - Momentos de atividades no Reforço Escolar.

As dificuldades apresentadas nesse processo são variadas, envolvendo aspectos como escrita, leitura, uso de sinais de pontuação, compreensão de frações, entre outros conteúdos. Partindo dessa realidade, vamos adaptando o planejamento para atender às demandas que surgem diariamente. Também enfrentamos limitações em relação aos materiais, já que grande parte do Reforço é mantida com a ajuda de sócios da comunidade e de voluntários. Além das professoras, contamos com outros profissionais que nos auxiliam na manutenção do espaço, garantindo sua limpeza e a oferta de merenda para os alunos durante a semana de aulas.

Além disso, lidamos com questões emocionais envolvendo os familiares dessas crianças, que, muitas vezes, vivem em situação de vulnerabilidade, marginalização e esquecimento social. Algumas apresentam dificuldades de frequência, mas buscamos sempre mantê-las próximas, por meio do diálogo constante com as famílias. Esse envolvimento tem gerado avanços importantes, como a melhora da autoestima dos alunos, maior interesse pela leitura, avanços na escrita e desenvolvimento de comportamentos mais positivos em relação ao processo escolar. Nesse sentido, Côrtes, Souza e Souza (2023) ressaltam que o processo de alfabetização vai além da simples decodificação de letras e palavras, exigindo do educador o estímulo à criatividade e à imaginação por meio de histórias, atividades artísticas e jogos, além de destacar a importância da parceria com os familiares, com uma comunicação constante sobre os avanços e desafios enfrentados pelas crianças. É nesse sentido que vem sendo construída a proposta do Reforço Escolar, sempre pautada na parceria e na comunicação com os familiares dessas crianças, visando à aprendizagem integral dos alunos.

Considerações

A experiência vivenciada no Reforço Escolar da ANSD demonstra que alfabetizar crianças em situação de vulnerabilidade social, especialmente aquelas que enfrentaram as consequências da pandemia da COVID-19, requer um trabalho contínuo, atento e adaptado às particularidades de cada aluno. As estratégias desenvolvidas, como o acompanhamento individualizado, o foco nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, o fortalecimento do vínculo com as famílias e o incentivo à leitura, têm sido essenciais para favorecer avanços no desenvolvimento da leitura e da escrita. Os resultados observados ao longo dessa trajetória, como o aumento da autoestima, o despertar do interesse pela leitura e as melhorias na produção de textos, reforçam que iniciativas como o Reforço Escolar são importantes aliadas na luta pela garantia do direito à alfabetização, mesmo em contextos marcados por desafios. Dessa forma, reafirmamos o compromisso com uma prática pedagógica que acolha essas múltiplas dimensões, e que forme professoras alfabetizadoras sensíveis, criativas e comprometidas com a inclusão e com o processo de aprendizagem de todas as crianças.

Palavras-chave: Alfabetização. Vulnerabilidade social. Reforço Escolar

Referências

BORGES, Iara Farias. Déficit na alfabetização dobrou com a pandemia. **Agência Senado**, Brasília, 19 set. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/educacao/deficit-naalfabetizacao-dobrou-com-a-pandemia>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CÔRTEZ, Camila Araújo; SOUZA, Samara Ferreira; SOUZA, Cristiana Amorim de. O processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais. **Revista Educação em Foco**, v. 8, n. 2, p. 01-15, 2023.

PAGLIARINI, Ariadne Carla Fagotti; GIACOMETI, Ananda; BONAPARTE, Ketllin Zanella da Conceição; CANCIAN, Queli Ghilardi. Impactos da pandemia no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES**, 2.; **CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 4., 2022, Cascavel. Anais [...]. Cascavel: Centro Universitário Univel, 2022.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, nº 25, 2003.

SUBPROJETO DE PEDAGOGIA: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE ANTIRRACISTA

Thaciana Santos da Silva¹
Wendy dos Santos Silva²
Jussara Tânia Silva Moreira³

Introdução

O relato de experiência a seguir aborda as ações desenvolvidas no âmbito do Subprojeto de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), cuja temática discute a “Afroalfabetização e a Ludicidade”. Este subprojeto, gestado na UESC em parceria com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tem como princípio basilar proporcionar aos estudantes de Pedagogia e bolsistas do PIBID uma formação docente crítica, que reconheça os saberes e as realidades sociais dos educandos (Moreira e Alves, 2024).

Esse princípio encontra eco no trabalho de Imbernón (2000), quando expõe a necessidade de uma formação inicial que prepare os futuros professores para os desafios complexos do cotidiano escolar, promovendo a reflexão crítica e a autonomia profissional. Com esse determinante, o Subprojeto de Pedagogia PIBID/UESC busca, segundo Moreira e Alves (2024), fortalecer a autonomia docente no que tange às questões étnico-culturais na alfabetização, um ponto crucial para a construção de uma escola mais equitativa e inclusiva. Esse direcionamento também se alinha às

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Bolsista do PIBID vinculado à Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: tssilva.pdg@uesc.br.

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Bolsista do PIBID vinculado à Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: wssilva.pdg@uesc.br.

³ Doutora em Ciências Sociais, Prof. Adjunta do Departamento de Ciências da Educação (DCIE,) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Coordenadora de Área do Subprojeto de Pedagogia vinculado ao PIBID em parceria com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: jtsmoreira@uesc.br.

diretrizes estabelecidas pelo Edital CAPES nº 10/2024, que rege a seleção de projetos para o PIBID, e pela Portaria CAPES nº 90/2024, que regulamenta o Programa.

Nesse sentido, temos por objetivo apresentar a formação inicial docente que estamos vivenciando dentro do Subprojeto de Pedagogia PIBID/UESC e sua contribuição para a construção

de práticas pedagógicas antirracistas no processo da Afro-alfabetização. A temática da Afroalfabetização é desenvolvida como uma abordagem pedagógica que articula os processos de alfabetização (leitura e escrita, sobretudo com os alunos do pós-COVID) com o ensino da história e cultura afro-brasileira. Esta perspectiva integra os conteúdos linguísticos e letramentos iniciais a uma educação que valoriza a identidade, a ancestralidade, os povos originários e o protagonismo da população negra e indígena na formação da sociedade brasileira. Conforme Magda Soares (2009), alfabetizar não é apenas ensinar a codificar e decodificar palavras, mas inserir o sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita, considerando o contexto sociocultural em que ele vive.

A Afro-alfabetização se propõe a, a partir da leitura e escrita, desenvolver um trabalho pedagógico que tenha como meta a consciência crítica acerca do racismo desde os primeiros anos escolares. Tal prática se alinha diretamente às diretrizes da Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, sendo ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu também a história e cultura indígena. Gomes (2003), ao falar sobre uma educação crítica e comprometida com as relações étnico-raciais, sinaliza que essa deve reconhecer, valorizar e incluir no currículo os saberes e trajetórias históricas das populações invisibilizadas, processo onde se encontra a estratégia de superação das desigualdades raciais no ambiente escolar. Nesse contexto, a proposta da Afro-alfabetização atrelada ao fazer lúdico emerge como instrumento de resistência, ao contribuir para uma pedagogia que reconhece e respeita a diversidade étnico-racial presente nas salas de aula brasileiras. Apesar do Subprojeto de Pedagogia PIBID/UESC se encontrar em uma fase inicial, com apenas uma etapa de formação teórica concluída e o processo de observação da escola parceira em andamento, este relato se propõe a apresentar as primeiras reflexões, fundadas na metodologia de pesquisa-ação. O texto está estruturado nas seguintes seções: Metodologia, com a apresentação da abordagem utilizada; Resultados e Discussões, que trarão a análise dos dados; e, por fim, as Considerações Finais desta etapa do processo.

Metodologia

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, fundamentada na análise da experiência pedagógica vivenciada no âmbito do Subprojeto de Pedagogia-PIBID/UESC. Conforme Thiollent (2011) a pesquisa-ação e a abordagem qualitativa,

respectivamente, são ferramentas essenciais para investigar fenômenos sociais e educativos complexos, como, por exemplo, a formação docente.

A metodologia do Subprojeto de Pedagogia PIBID/UESC seguiu, até o momento presente, uma progressão que priorizou a formação inicial dos licenciandos com a preparação teórica, antes da imersão no ambiente escolar. Inicialmente, a equipe dedicou-se ao estudo aprofundado de referenciais teóricos sobre Afro-alfabetização, letramento crítico e educação antirracista. Nesse processo, as discussões com base em autores como Nilma Lino Gomes (2003) foram fundamentais, pois ela enfatizou a necessidade de se construir uma educação que valorize a diversidade e os saberes da população negra e indígena. Essa fase teórica buscou instrumentalizar os futuros professores para compreenderem a importância e os desafios de uma prática pedagógica alinhada às questões étnico-raciais e à promoção da equidade.

Posteriormente, os bolsistas iniciaram a aproximação com a Escola Heitor Dias, localizada no município de Ilhéus e conhecida pela diversidade étnica e territorial de seus alunos. Esta etapa envolveu a leitura e análise de documentos importantes da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar. Essas leituras foram cruciais para compreender o contexto institucional e os princípios que balizam a gestão administrativa da escola. Em paralelo, ainda continuamos com as leituras, mas também recebemos uma formação sobre como confeccionar Histórias em Quadrinhos – HQs e fazer a Contação de Histórias – nessa etapa fizemos uma aula de campo na Fazenda São Francisco, localizada no Distrito de Serra Grande – Uruçuca/BA, para aprender a história do cacau na Região e a participação dos povos negros e indígenas nesta história.

Atualmente, o Subprojeto de Pedagogia PIBID/UESC encontra-se na fase de observação do cotidiano da escola e na aplicação das práticas de contação de histórias para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. As observações são registradas detalhadamente em um Diário de Bordo (campo), complementadas por reuniões sistemáticas entre licenciandos e professores/supervisores e entre licenciandos, professoras/supervisores e as Coordenadoras de Área para análise das experiências e planejamento das próximas ações. As técnicas priorizam a mediação dialógica e práticas de letramento crítico voltadas à leitura e à escrita, mas sobretudo à valorização da identidade e ancestralidade dos estudantes, conforme as diretrizes da Lei nº 11.645/2008.

Resultados e Discussão

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mostra-se um programa preocupado em ampliar o espaço de formação inicial de professores. Ao inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas, proporciona uma vivência concreta da prática pedagógica desde as etapas iniciais da formação docente. Essa imersão contribui significativamente para a construção da identidade profissional dos futuros professores, ao promover uma articulação entre os conhecimentos teóricos desenvolvidos na universidade e as realidades práticas da sala de aula. Contudo, quando o PIBID adentra a escola, ele também se configura em uma formação continuada, haja vista que os Professores Supervisores das escolas parceiras, como nomina o Edital 10/2024, acabam também fazendo parte de uma série de cursos, formações e trocas de experiências que enriquecem suas práticas, valorizando as escolas públicas como espaços formativos. Outra questão que cabe destaque é que a colaboração entre instituições de ensino superior e sistemas e/ou redes escolares favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas, críticas e comprometidas com a qualidade da educação.

Ao caminhar por uma formação inicial e continuada de professores como bolsista do PIBID, rompe-se com o quadro trazido por Gatti (2014), quando apresenta que o Brasil vive um grande desafio: fazer uma formação docente inovadora e contextualizada. A concretização do Subprojeto de Pedagogia-PIBID/UESC na escola tem nos demonstrado essa inovação, nisto encontra a sua relevância ao abordar a Afro-alfabetização e a Ludicidade, que se estabelece a partir do princípio de valorização de identidades e vivências de estudantes negros e indígenas. A proposta se alinha ao pensamento de Gomes (2017), que defende uma educação engajada na decolonização do currículo, tornando a questão racial central nos debates e práticas educacionais.

Neste contexto, a formação docente, possibilitada pelo PIBID, dentro do movimento de aprender a alfabetizar, sobretudo as crianças que se encontram ainda em desenvolvimento do processo de letramento, não só atende às Lei nº 10.639/2003 e à Lei nº 11.645/2008. Além disso, possibilita compreender Magda Soares (2009), quando reitera que não basta apenas ensinar o código alfabético; é crucial que esse aprendizado esteja intrinsecamente ligado ao uso da escrita em contextos significativos, que reflitam o universo cultural e social do aprendiz. Para além disso, a experiência com o Afro-alfabetizar está trazendo o processo de reflexão sobre nossa responsabilidade na construção de uma escola mais justa e equitativa, transcendendo a mera instrumentalização da leitura e escrita para incluir dimensões éticas e culturais.

Considerações Finais

Cada relato proferido por um bolsista envolvido no Subprojeto de Pedagogia PIBID/UESC corrobora para mostrar o impacto transformador da atuação com a temática racial. Muitos colegas, o que nos inclui, desenvolveram um olhar mais sensível às realidades e necessidades dos estudantes, compreendendo que educar exige mais do que o mero domínio de conteúdos curriculares — exige também um posicionamento ético e consciente frente às desigualdades.

É fundamental que políticas públicas educacionais continuem apoiando iniciativas que incentivem a formação de professores comprometidos com a valorização da diversidade e o combate ao racismo, garantindo uma educação de qualidade para todos. Conclui-se, portanto, que o caminho para se romper o preconceito e a desigualdade é (re)conhecer as múltiplas identidades que habitam o espaço escolar e valorizar práticas pedagógicas que dialoguem com as experiências e saberes das populações negras e indígenas. Assim, a escola se transforma em um território de resistência, e a(o) professora(or), em agente atuante na construção de uma educação comprometida com a justiça social e a equidade racial.

Palavras-chave: Afro-alfabetização. Educação antirracista. Formação de professores.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Mestres da escola básica: saberes e práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital nº 10/2024**. Dispõe sobre a seleção de propostas de projetos para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, DF, 29 maio 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 90, de 25 de março de 2024**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 25 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2008.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 3, p. 577-594, set./dez. 2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **A formação e o desenvolvimento profissional de professores: rumo a uma nova cultura profissional.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2012.

MOREIRA, Jussara; ALVES, Cândida Daltro. **Subprojeto de Pedagogia: Afro-Alfabetizar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Ludicidade na Educação Infantil.** COLPED/UESC, PIBID, 2024/2025.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AFRO-ALFABETIZAÇÃO E IDENTIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A HQ "O CACAU E A FORÇA DO NOSSO POVO"

Esther da Silva Andrade
Gabrielly Oliveira Santos
Jussara Tânia Moreira²⁰

Introdução

Este relato de experiência apresenta um recorte das atividades desenvolvidas no âmbito do Subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). O PIBID, criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo incentivar estudantes de cursos de licenciatura a seguirem a carreira docente. Ele estabelece uma conexão direta dos estudantes das licenciaturas com as realidades das escolas públicas, assim acontecendo uma troca significativa de saberes entre universidade e escola pública.

É nesse contato teórico/prático, que desde os primeiros anos da graduação, os futuros professores têm a chance, sob a orientação de docentes experientes, criar um intercâmbio entre o que aprende na universidade e o chão da escola. Isto no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), ocorreu através do desenvolvimento de um Subprojeto com a temática "Afro-alfabetização e Ludicidade". A ideia é desenvolver um processo de alfabetização para ser inserido na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Integrando o reconhecimento e a valorização da identidade das crianças, especialmente por meio de uma abordagem que respeite e inclua as culturas afro-brasileiras.

Nesse contexto, o bolsista de Pedagogia, dentro do Subprojeto, aprende que ler e escrever transcende a simples decodificação de letras e palavras e como destaca Magda Soares (2016), a importância de uma alfabetização deve considerar as múltiplas linguagens e os contextos sociais dos alunos, aliando os aspectos técnicos da aprendizagem da leitura e da escrita a uma perspectiva crítica

²⁰ Doutora em Ciências Sociais, Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação, Coordenadora de Área do PIBID- Pedagogia/UESC, Orientadora do Estudo Apresentado. E-mail jtsmoreira@uesc.br

e significativa. Estamos sendo formados para atuar dentro de uma abordagem pedagógica que respeita e inclui as culturas afro-brasileiras e indígenas, assegurando que a alfabetização seja um caminho para que cada criança se veja representada e valorizada.

Desse modo, alfabetizar e fortalecer a identidade são processos que caminham juntos. Ao fazer isso, participamos de um percurso formativo que nos evidencia a importância de acreditar em uma educação inclusiva e consciente das diversidades. O Subprojeto de Pedagogia PIBID/UESC, portanto, tem por princípio construir um ambiente escolar mais equitativo e acolhedor para todas as crianças.

Nesse cenário, mesmo que parcial, tem-se por objetivo apresentar o processo formativo dentro do Subprojeto de Pedagogia PIBID/UESC, bem como trazer o recurso pedagógico utilizado para iniciar o processo de construção da Afro-alfabetização e a valorização da cultura local com as crianças da escola parceira (nome atribuído pelo Edital 10/2024 - PIBID): a criação de uma História em Quadrinhos (HQ). Portanto, fundamentado em uma abordagem qualitativa com elementos de pesquisa-ação e observação participante, este texto está estruturado nas seguintes seções: Metodologia adotada no desenvolvimento das ações; Análise e Discussão dos Resultados das experiências e seus resultados preliminares; e Considerações Finais sobre a contribuição do projeto.

Metodologia

Este relato de experiência se alicerça em uma abordagem qualitativa, marcada pela investigação-ação e pela observação participante, que baliza o subprojeto de Pedagogia /UESC/PIBID. Minayo (1999, p.21-22) afirma que a “pesquisa qualitativa responde a questões particulares, focando em um nível de realidade que não pode ser quantificado”. No mesmo caminho, Thiollent (2011), diz que quando se trata da pesquisa qualitativa, uma investigação-ação não pode se restringir à mera compilação de dados; ela busca uma intervenção na realidade social com o propósito de transformá-la, impulsionando a participação ativa dos envolvidos na construção do saber e na resolução de impasses. Sobre esse aspecto, Chizzotti (2005) enfatiza que a observação participante serve como uma tática de atuação, capacitando o pesquisador a imergir no contexto examinado, vivenciando as situações e compreendendo a ótica dos indivíduos envolvidos, algo crucial para uma análise aprofundada da práxis.

Foi com essa base metodológica que o percurso de formação e atuação do Subprojeto de Pedagogia PIBID/UESC foi delineado em etapas progressivas. No momento inicial, foi privilegiado

o preparo teórico dos futuros professores e bolsistas do PIBID. Isso abrangeu estudos em arcabouços teóricos, com particular atenção às contribuições de Nilma Lino Gomes (2017). Seus trabalhos são essenciais para concebermos a educação a partir da ótica das relações étnico-raciais, valorizando a pluralidade e combatendo o preconceito racial no ambiente escolar. Gomes (2017) sublinha a importância de uma pedagogia que reconheça a identidade negra, propondo uma educação antirracista e inclusiva.

Atualmente, os bolsistas do Subprojeto de Pedagogia PIBID/UESC encontram-se na fase de observação participante. Nesse contexto, estamos vivenciando o cotidiano da Escola Heitor Dias, localizada na área central do município de Ilhéus-Bahia. De acordo com Chizzotti (2005), a observação participante, neste cenário, nos permite não apenas registrar eventos, mas também compreender as dinâmicas sociais e pedagógicas que permeiam a vida escolar. Essa etapa incluiu a leitura e análise de documentos da escola, a saber: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar. Paralelamente, os bolsistas receberam formação específica para a criação de Histórias em Quadrinhos (HQs), que seriam utilizadas como pretexto para aproximar-se das crianças.

O presente trabalho teve como base orientações e debates com os professores supervisores e coordenadores de área. Em seguida, os bolsistas participaram de visitas pedagógicas, como a ida à Fazenda São Francisco, que proporcionou a vivência do sistema de cultivo Cabruca e ampliou a compreensão sobre o valor histórico e ambiental do cacau na região cacaueira da Bahia.

Com base nessa vivência e nos estudos, criamos a História em Quadrinhos "O cacau e a força do nosso povo". O processo de criação envolveu: levantamento de temáticas relevantes (ancestralidade, preservação ambiental, identidade e justiça social), como destacado por Moreira e Alves (2024) no Subprojeto de Pedagogia PIBID/UESC, a elaboração do enredo e personagens (Kauê e Tainá), que exploram o valor histórico e simbólico do cacau. O processo da criação do roteiro, da produção das ilustrações e da revisão da HQ foi conjunta com a supervisão das Coordenadoras de área.

A história "O cacau e a força do nosso povo" ao ser utilizada como material didático em sala de aula, articula um duplo interesse: promover a aproximação dos bolsistas com as crianças e identificar aquelas que ainda não estão alfabetizadas. As observações são registradas detalhadamente em um Diário de Bordo. Essas atividades são discutidas e apresentadas em reuniões sistemáticas entre licenciandos, professores-supervisores e coordenadoras de área para análise das experiências e planejamento das próximas ações.

Resultados e Discussão

A concretização das ações do Subprojeto de Pedagogia-PIBID/UESC na Escola Heitor Dias tem nos demonstrado a relevância da temática Afro-alfabetização e Ludicidade, que se estabelece a partir do princípio de valorização de identidades e vivências de estudantes negros e indígenas. A proposta se alinha ao pensamento de Gomes (2017), que defende uma educação engajada na decolonização do currículo educacional.

Nesse contexto, a formação docente, possibilitada pelo PIBID, insere-se no movimento de aprender a alfabetizar e atender ao princípio estabelecido pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que trazem para a escola o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Um exemplo concreto dessa abordagem é a produção da história "O cacau e a força do nosso povo", resultado de um processo de pesquisa, visitas de campo e leituras sobre a resistência negra na região cacaueira de Ilhéus-Bahia.

A narrativa dessa HQ acompanha os personagens Kauê e Tainá em uma aventura pela floresta, onde descobrem o valor histórico e simbólico do cacau, elemento central na cultura local e na luta dos trabalhadores negros. A história trabalha temas como ancestralidade, preservação ambiental (por meio do sistema da cabruca), identidade e justiça social. O processo de criação envolveu tanto os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade quanto as práticas pedagógicas realizadas com as crianças da Escola Heitor Dias, onde existe grande presença de alunos negros e de comunidades do campo.

Além da Magda Soares, já citada anteriormente, essa proposta está alinhada à concepção freiriana de alfabetização, que entende o ato de ler e escrever como uma prática de liberdade. Para Paulo Freire (2003), alfabetizar é aprender a ler o mundo e isso só é possível quando o aluno se reconhece como sujeito histórico, inserido em um contexto cultural e social que deve ser valorizado. Tomando essa concepção citada, a construção da história em quadrinhos "O cacau e a força do nosso povo" foi um processo rico e coletivo, envolvendo os bolsistas, professores supervisores e coordenadoras do subprojeto. Todo o trabalho foi feito com muito cuidado, buscando valorizar a cultura local e conectar os conteúdos escolares com as vivências dos alunos da região.

Durante as etapas de planejamento, os estudos sobre alfabetização, cultura afro-brasileira e educação antirracista ajudaram a ampliar nosso olhar sobre o papel da escola na formação das

crianças. As visitas pedagógicas, como a realizada na Fazenda São Francisco, trouxeram novas inspirações e fortaleceram a relação entre teoria e prática.

A proposta foi bem recebida pelas professoras e alunos da Escola Heitor Dias, que demonstraram entusiasmo com a possibilidade de trabalhar a alfabetização de forma mais significativa e próxima da realidade dos alunos. Embora a história em quadrinhos em sala de aula esteja em sua fase inicial, já gerou importantes reflexões entre os envolvidos e abriu espaço para conversas sobre identidade, ancestralidade e pertencimento.

Educar exige mais do que o mero domínio de conteúdos curriculares; exige também um posicionamento ético e consciente frente às desigualdades. Entretanto, a análise das vivências também revela desafios persistentes, como o desconhecimento da legislação (Lei nº 10.639/2003) ou a resistência de alguns professores sobre a abordagem antirracista, além da carência de material didático que dialogue de forma autêntica com as realidades dos estudantes.

Considerações Finais

A experiência vivenciada (mesmo que ainda parcial, pois estamos ainda em uma fase inicial) pelos bolsistas do Subprojeto de Pedagogia PIBID/UESC reafirma a importância de práticas pedagógicas que valorizam o contexto sociocultural dos alunos, especialmente no que diz respeito à identidade étnico-racial. A construção da história em quadrinhos "O cacau e a força do nosso povo" demonstrou a importância de se trazer a articulação entre teoria e prática, entre universidade e escola, promovendo um ensino mais significativo e conectado com a realidade local.

. Ao relacionar o processo de alfabetização com os saberes da comunidade e com a valorização da cultura afro-brasileira, foi possível tornar a aprendizagem mais viva, contextualizada e transformadora, pois trouxe para as bolsistas do PIBID um olhar crítico e o reconhecimento da cultura afro-brasileira e indígena como parte essencial do processo educativo. Este trabalho, portanto, contribui para a construção de uma formação docente comprometida com a valorização das diversidades.

Palavras-chave: Afro-alfabetização. Formação de professores. Cultura local.

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Edital nº 10/2024. Dispõe sobre a seleção de propostas de projetos para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, DF, 29 maio 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 90, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 25 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2008. CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais e Humanas**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, Nilma. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MINAYO, Maria. Cecília. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec; ABRASCO, 1999.

MOREIRA, Jussara; ALVES, Cândida Daltro. **Subprojeto de Pedagogia: Afro-Alfabetizar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Ludicidade na Educação Infantil**. COLPED/UESC, PIBID, 2024/2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: [Editora a ser confirmada], 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LETRAMENTO RACIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A POTÊNCIA DE BECOS DA MEMÓRIA E OLHOS D'ÁGUA NO ENFRENTAMENTO AO RACISMO E À EXCLUSÃO LETRADA

Roberta Pacheco Caetano Borges¹

Aline Santos Ferraz Lima²

Lilian Aparecida de Oliveira³

Introdução

Os indicadores educacionais recentes evidenciam avanços significativos na escolarização da população brasileira, mas também revelam desigualdades persistentes, especialmente no que se refere à alfabetização funcional e à permanência de jovens nas etapas finais da educação básica. Em 2024, o Brasil registrou uma taxa de analfabetismo de 5,3% entre pessoas com 15 anos ou mais, a menor da série histórica iniciada em 2016. Ainda assim, isso representa cerca de 9,1 milhões de brasileiros em condição de analfabetismo absoluto (IBGE, 2024).

A despeito do aumento no percentual de pessoas com ensino médio completo (56,0%) e da elevação da média nacional de anos de estudo para 10,1 anos, observam-se lacunas importantes na trajetória educacional de jovens: 8,7 milhões de brasileiros entre 14 e 29 anos não concluíram o ensino médio, e 18,5% da juventude de 15 a 29 anos encontravam-se, em 2024, fora da escola e do mercado de trabalho (IBGE, 2024). Esses dados justificam a necessidade de políticas públicas específicas, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), articuladas a práticas de letramento crítico e racialmente contextualizado, capazes de enfrentar tanto o analfabetismo funcional quanto os efeitos da exclusão histórica de populações negras e periféricas do acesso ao conhecimento escolar.

¹ Especialista em Leitura e Produção Textual aplicadas à Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO). Técnica em Atendimento Educacional Especializado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Itapetinga, Bahia, Brasil.

E-mail: robertacaetanoborges@hotmail.com

² Graduanda em Pedagogia na Instituição Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Bolsista do Programa de Iniciação à docência na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Itapetinga-Bahia, Brasil. E-mail: alinesantoslimaferraz@gmail.com

³ Graduanda em Licenciatura do curso de Pedagogia na Instituição Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista de iniciação científica pela FAPESB. Itapetinga-Bahia, Brasil.

lilianoliveira7447@gmail.com

Nesse cenário, a proposta deste trabalho é discutir a potência de obras literárias negras, como *Becos da Memória* e *Olhos d'Água*, ambas de Conceição Evaristo, como instrumentos de letramento racial e enfrentamento ao analfabetismo funcional desses sujeitos. A literatura, entendida aqui como prática social e política, é mobilizada para valorizar a identidade, a ancestralidade e a resistência dos sujeitos historicamente silenciados.

A partir de uma abordagem interdisciplinar, este estudo visa refletir sobre a inserção crítica da literatura afro-brasileira no currículo da EJA como caminho para a construção de práticas pedagógicas antirracistas. A escolha das obras de Evaristo se justifica pelo seu compromisso estético e ético com as memórias coletivas negras, oferecendo subsídios para uma formação leitora que promova a dignidade, a consciência crítica e o pertencimento.

Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, fundamentando-se em autores que tratam do letramento racial, da literatura afro-brasileira e da EJA, como Soares (2006) e Ribeiro (2017). Os textos literários analisados foram *Becos da Memória* (2006) e *Olhos d'Água* (2014), ambos de Conceição Evaristo, com foco nas estratégias narrativas que evidenciam as marcas do racismo estrutural e da resistência cultural negra.

O objetivo central foi analisar a articulação entre a literatura e os processos de letramento a partir de referenciais teóricos e dados oficiais de 2024, como os produzidos pelo INAF, IBGE e PNAD Contínua.

Resultados e Discussão

Os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional -INAF (2024) reforçam a urgência de ações pedagógicas voltadas ao enfrentamento do analfabetismo funcional com recorte racial. A maioria dos analfabetos funcionais no Brasil são pessoas pretas ou pardas, com baixa escolaridade, e inseridas em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. A literatura de Conceição Evaristo oferece possibilidades para romper com o silenciamento histórico desses sujeitos, uma vez que suas narrativas colocam a oralidade, a memória e a vivência da população negra como elementos centrais da construção do texto.

Arroyo afirma que, nesse contexto

A herança legada pelas experiências de educação de jovens e adultos inspiradas no movimento de educação popular não é apenas digna de ser lembrada e incorporada, quando pensamos em políticas e projetos de EJA, mas continua tão atual quanto nas origens de sua história, nas décadas de 50 e 60, porque a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções também continua atual em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente (Arroyo, 2001, p. 221).

Em Becos da Memória, por exemplo, a autora evidencia a segregação urbana e a negação do direito à cidade vivenciada por moradores de uma favela prestes a ser removida; o que dialoga diretamente com o conceito de exclusão letrada discutido por Soares (2006, p.

18). Já em Olhos d’Água, os contos trazem vozes femininas negras que resistem à fome, à violência e à invisibilidade. Essas vozes tornam-se potentes instrumentos de alfabetização crítica e de letramento racial, como aponta Ribeiro (2017), ao promoverem identificação, empatia e reflexão política nos leitores. As narrativas, portanto, não apenas informam, mas formam. Elas possibilitam uma prática pedagógica que rompe com o currículo eurocentrado e insere os sujeitos da EJA como protagonistas de suas histórias. Ao mobilizar a estética da escrevivência, conceito forjado pela própria autora, os textos convocam a escola a se tornar território de enunciação e não de silenciamento.

Tabela 1-Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões(%)

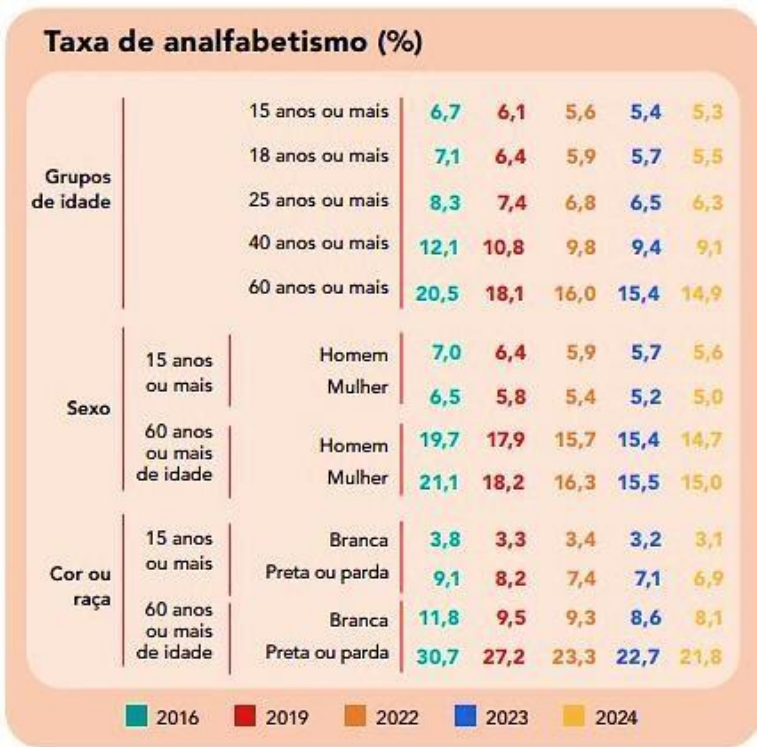
Grandes Regiões	Taxa de analfabetismo (%)									
	15 anos ou mais					60 anos ou mais				
	2016	2019	2022	2023	2024	2016	2019	2022	2023	2024
Brasil	6,7	6,1	5,6	5,4	5,3	20,5	18,1	16,0	15,4	14,9
Norte	7,9	7,0	6,4	6,4	6,0	30,0	25,5	23,5	22,0	21,5
Nordeste	13,9	12,9	11,7	11,2	11,1	39,9	37,4	32,5	31,4	30,7
Sudeste	3,5	3,0	2,9	2,9	2,8	11,8	9,7	8,8	8,5	8,1
Sul	3,3	3,0	3,0	2,8	2,7	11,5	9,6	9,3	8,8	8,0
Centro-Oeste	5,2	4,4	4,0	3,7	3,3	21,3	16,7	14,9	13,6	12,8

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa de Amostra de Domicílios Contínua 2016/2024.

Ao analisar os dados educacionais mais recentes das tabelas 1 e 2, verifica-se que, embora haja progressos nos níveis médios de escolarização, as disparidades regionais, raciais e geracionais ainda impõem desafios à garantia plena do direito à educação. Em 2024, pessoas brancas apresentavam média de escolaridade de 11 anos, enquanto pretos e pardos registravam

apenas 9,4 anos, o que evidencia uma desigualdade estrutural que se expressa também nos níveis de letramento e nas possibilidades de permanência escolar (IBGE, 2024).

Tabela 2-Taxa de analfabetismo(%)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa de Amostra de Domicílios Contínua 2016/2024

A taxa de frequência das crianças de 6 a 14 anos atinge quase 100%, consolidando a universalização do acesso ao ensino fundamental; contudo, entre os jovens de 15 a 17 anos, a frequência foi de 93,4%, ainda abaixo do ideal previsto na LDB. Esses dados reforçam o papel estratégico da EJA e a importância da implementação efetiva de diretrizes curriculares que contemplem a Lei n.º 10.639/2003 e a Lei n.º 11.645/2008, as quais determinam a inclusão obrigatória das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares. Literaturas como *Becos da Memória* e *Olhos d'Água*, de Conceição Evaristo, articulam o letramento com o pertencimento identitário e oferecem um caminho possível para combater o analfabetismo funcional com base em práticas educativas emancipatórias e culturalmente situadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, reafirma a necessidade de garantir o respeito à diversidade étnico-racial e cultural nas práticas pedagógicas, com ênfase

no trabalho com literaturas de matrizes africanas e indígenas em todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2018). Ao serem trabalhadas com intencionalidade pedagógica crítica, essas produções literárias fortalecem o processo de letramento racial nos sujeitos da EJA, não apenas no domínio da leitura e escrita convencional, mas sobretudo como ato político de contestação à exclusão letrada e ao racismo estrutural. Como destaca Gomes (2012), o reconhecimento da diversidade racial nos materiais didáticos e nas práticas docentes é um elemento central para a efetivação de uma educação antirracista.

Considerações Finais

A pesquisa defende que a incorporação de práticas de letramento racial na EJA, a partir de obras como *Becos da Memória e Olhos d'Água*, de Conceição Evaristo, constitui uma estratégia potente de enfrentamento ao analfabetismo funcional e à exclusão letrada. Essas narrativas possibilitam o reconhecimento das subjetividades negras, das memórias periféricas e da ancestralidade como elementos legítimos do conhecimento escolar, promovendo a valorização das identidades dos estudantes e criando condições para o desenvolvimento de competências leitora e crítica em contextos reais de uso da linguagem.

Além disso, reafirma-se a importância da aplicação efetiva das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 como dispositivos legais que, quando implementados de forma crítica e pedagógica, fortalecem o papel social da escola na construção de uma educação antirracista, inclusiva e dialógica. A valorização das literaturas afro-brasileira e indígena, nesse contexto, transcende a obrigatoriedade legal e se torna uma resposta ética e política ao histórico de exclusão e silenciamento de vozes negras e originárias no currículo escolar.

Por fim, o estudo aponta a necessidade de novas pesquisas e formações continuadas para professores da EJA, de modo que possam mediar, com intencionalidade e sensibilidade, práticas pedagógicas que articulem os desafios da alfabetização com a potência das narrativas de resistência. O letramento racial, portanto, não deve ser visto como um complemento, mas como uma exigência para que a educação cumpra sua função social de promover justiça, dignidade e emancipação.

Palavras-chave: Letramento racial. Literatura negra. Educação de Jovens e Adultos.

Referências

ARROYO, Miguel G. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos .Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2001, p.221-230.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **PNAD Contínua: educação 2016–2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 15 jun. 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, p. 27833, 23 dez. 1996.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 2. ed. São Paulo: Pallas, 2006.

_____. **Olhos d'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: 2016/2024. Brasília: IBGE, 2024

INAF, Indicador de Alfabetismo Funcional. São Paulo: Ação Educativa, 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS: O PAPEL DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO

Hugo de Souza Lima de Oliveira ¹

Introdução

O Brasil é uma nação marcada pela diversidade étnica e cultural, mas, persistem de forma estrutural, manifestações de preconceito e discriminação racial que se fazem presentes em múltiplas esferas da sociedade. Nesse contexto, a escola, enquanto instituição social que reflete e reproduz as dinâmicas do meio em que está inserida, também acaba por incorporar tais desigualdades, tornando-se, muitas vezes, um espaço onde se perpetuam práticas excludentes e racistas.

Santos (2018, p. 58) problematiza a ideia de democracia racial no Brasil, evidenciando que se trata de uma construção amplamente difundida no imaginário social. Segundo a autora, essa concepção baseia-se na crença de que as interações étnico-raciais no país ocorrem de forma pacífica, igualitária e desprovida de tensões, promovendo a falsa noção de convivência harmoniosa entre brancos e negros, sustentada na suposta inexistência de práticas discriminatórias. Longe de refletir um cenário de equidade, o país carrega profundas desigualdades históricas, sociais e culturais que impactam de maneira mais severa a população negra, conforme os estudos de Gomes (2005, 2010), Munanga (2005) e Cavalleiro (2001, 2021), e que são frequentemente marginalizada no acesso a direitos fundamentais que garantem o pleno desenvolvimento dos indivíduos.

Dessa forma, a democratização da educação representa um elemento central no processo de valorização e reconhecimento das culturas de matriz africana, assumindo papel estratégico no enfrentamento ao racismo e às desigualdades sociais persistentes. Considerando que a escola integra uma sociedade historicamente marcada por práticas discriminatórias, ela também deve posicionar-se como agente ativo de mudança. Lopes (2005) destaca que essa transformação deve ser assumida de maneira consciente, coletiva e planejada, envolvendo todos os atores da comunidade escolar, a fim

¹ Graduação em Pedagogia (FAEM) e História (UESC). Mestrando em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista/BA. Coordenador Pedagógico da Escola Municipal Domingos Chaves em Barro Preto/BA. E-mail: hugolimaa@yahoo.com.br

de que o espaço educativo se consolide como terreno fértil para a construção de novos sentidos e práticas sociais mais justas.

Em consonância com tais pressupostos, Libâneo (2008) enfatiza que o planejamento constitui uma atividade essencial no exercício docente, concebido como um processo intencional, consciente e sistemático, cujo foco principal é a promoção da aprendizagem dos alunos. Assim, planejar as aulas não se restringe à organização das rotinas escolares, mas representa a materialização das escolhas pedagógicas do professor, revelando seus objetivos, concepções de ensino e opções metodológicas. Trata-se, portanto, de uma prática que transcende a dimensão didática, envolvendo também aspectos técnicos, sociais, políticos e culturais. Como afirma Farias (2011, p. 111), o planejamento é um "ato decisório", e nesse sentido, possui um caráter político, na medida em que implica escolhas teóricas e metodológicas. Além disso, é uma prática ética, por colocar em debate valores, crenças e projetos que orientam e fundamentam as ações educativas cotidianas.

Tais considerações estão alinhadas aos princípios que fundamentam a Educação para as Relações Étnico-Raciais, cujo objetivo central é promover espaços de diálogo e reflexão crítica sobre a constituição pluriétnica da sociedade brasileira, conforme o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER, 2004). A partir dessa perspectiva, pretende-se fomentar práticas educativas que cultivem o respeito mútuo, a valorização da alteridade e a construção de uma convivência social baseada na equidade e na dignidade de todos os grupos étnico-raciais.

O presente trabalho tem como objetivo identificar e analisar de que forma é abordado o planejamento pedagógico para alfabetização na educação para as relações étnico-raciais, no Referencial Curricular para o Ensino Fundamental do Município de Barro Preto-BA. O recorte apresentado faz parte da pesquisa de mestrado, que se encontra em andamento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEn/UESB), Campus de Vitória da Conquista-BA, que tem objeto de estudo as “Práticas Pedagógicas Antirracistas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Barro Preto-Bahia”.

Metodologia

Para realização desta pesquisa, foi utilizada a abordagem de natureza qualitativa, pois segundo Minayo (2009) adaptam-se melhor as investigações de grupos e segmentos específicos, no estudo das trajetórias sociais a partir da perspectiva dos próprios envolvidos, à análise de relações, de discursos e documentos. A técnica utilizada neste trabalho foi a análise documental, conforme Marconi e Lakatos (1992), caracteriza-se pelo uso de documentos como principal base para a coleta de dados, os quais são considerados fontes primárias. Tais documentos podem apresentar-se em formato físico ou digital, conferindo flexibilidade ao processo investigativo. No presente estudo, a fonte primária adotada foi o Referencial Curricular para o Ensino Fundamental do Município de Barro Preto-BA, elaborado em 2022.

O processo de análise documental, conforme as explicações de Cechinel (2016), deve começar com uma avaliação inicial de cada documento, na qual se realiza uma apreciação crítica a partir de certos critérios, como o contexto em que foi produzido, a autoria, os interesses envolvidos, o grau de confiabilidade, a natureza do texto e os conceitos principais abordados. Dessa forma, o intuito desse trabalho foi de identificar de que forma é abordado o planejamento pedagógico para alfabetização na educação para as relações étnico-raciais, no Referencial Curricular para o Ensino Fundamental do Município de Barro Preto-BA.

Resultado e discussão

De acordo com o Referencial Curricular para o Ensino Fundamental do Município de Barro Preto-BA (2022), o planejamento pedagógico é um elemento essencial no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no que se refere ao processo de alfabetização. Segundo o documento, o planejamento deve ir além da mera elaboração de planos de ensino burocráticos, sendo um processo contínuo de reflexão e adaptação às dinâmicas da turma, às demandas sociais e às mudanças do contexto educacional. É por meio dele que os professores podem prever possibilidades de intervenção pedagógica, ajustar estratégias de ensino e assegurar a aprendizagem significativa, inclusive no enfrentamento de desafios como o racismo, a diversidade cultural e as desigualdades sociais.

No campo da alfabetização, o planejamento da rotina escolar emerge como um instrumento fundamental para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à aprendizagem. A ausência dessa estrutura pode resultar em aulas desorganizadas, levando à perda de interesse por parte dos alunos em relação aos conteúdos abordados e tornando as atividades menos atrativas e motivadoras (Barro Preto, 2022). Conforme aponta o referido documento orientador, a construção de

uma rotina didática no processo alfabetizador é benéfica tanto para a atuação pedagógica do docente quanto para a consolidação do conhecimento por parte dos alunos, promovendo, assim, um ambiente propício à aprendizagem.

Dentro da perspectiva social do processo de alfabetização, Smolka (2019) ressalta a importância de refletir criticamente sobre os diversos aspectos que compõem essa dimensão educativa. A autora propõe uma análise que vai além da simples aquisição do código escrito, questionando os motivos, os objetivos, os sujeitos e as intenções que norteiam a prática alfabetizadora, destacando a complexidade das múltiplas formas de relação que as crianças estabelecem com a linguagem escrita no contexto atual, marcado por profundas desigualdades sociais. Sobre o planejamento pedagógico para alfabetização na educação para as relações étnicoraciais, o documento em análise, orienta que o professor estabeleça ações que contribuam para práticas pedagógicas antirracistas, consoantes ao que dispõe a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), como a inclusão de conteúdos que valorizem as culturas afro-brasileira e indígena, estratégias de sensibilização e debates sobre as questões étnico-raciais, além de ações que promovam a equidade e o respeito às diferenças.

Contudo, o Referencial Curricular para o Ensino Fundamental do Município de Barro PretoBA (2022) não apresenta um roteiro fixo ou um modelo a ser seguido de forma mecânica no planejamento pedagógico. Ao contrário, o documento oferece diretrizes que visam nortear a prática docente, respeitando a autonomia do professor e as especificidades de cada contexto escolar. Trata-se, portanto, de um instrumento orientador que incentiva a construção de um planejamento flexível, situado e dialógico, que considere as realidades socioculturais dos alunos e as demandas emergentes da comunidade escolar. Essa ausência de um passo a passo fechado reforça a ideia de que o planejamento deve ser entendido como um processo criativo, reflexivo e contínuo, capaz de promover intervenções pedagógicas mais significativas e sensíveis às questões que atravessam o cotidiano escolar, como o enfrentamento ao racismo e às desigualdades.

Considerações

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho evidenciam que o planejamento pedagógico ocupa um papel central no processo de alfabetização para a educação das relações étnicoraciais. A partir da análise do Referencial Curricular para o Ensino Fundamental do Município de

Barro Preto-BA (2022), constatou-se que o documento orienta práticas pedagógicas que vão além da organização didática, promovendo uma abordagem comprometida com a equidade, a valorização das identidades culturais e o combate ao racismo. O planejamento, nesse contexto, é entendido como um instrumento de transformação que, ao considerar as realidades socioculturais dos alunos, possibilita uma ação docente mais crítica, consciente e intencional.

Embora o documento analisado não apresente um modelo fixo ou um passo a passo para o planejamento, ele valoriza a autonomia docente. Nesse sentido, o planejamento se revela como uma prática política e ética, capaz de promover uma educação antirracista desde os anos iniciais do ensino fundamental. Com isso, reforça-se a importância da formação crítica dos professores e da constante revisão das práticas pedagógicas, a fim de consolidar uma escola que, de fato, contribua para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Palavras-chave: Planejamento; Alfabetização; Relações Étnico-Raciais

Referências

BARRO PRETO. **Referencial Curricular para o Ensino Fundamental do Município de Barro Preto-BA**. Secretaria Municipal de Educação de Barro Preto-Bahia, 2022. p. 915

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, Outubro, 2004. Disponível em: <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/12/DCN-s-Educacao-das-RelacoesEtnico-Raciais.pdf> Acesso em: 13 maio. 2025.

BRASIL, **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 13 maio. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed.; 7ª reimpressão; São Paulo: Contexto, 2021.

CECHINEL, A. **Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica**. Criar Educação, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESC. Criciúma, SC, v. 5, n.1, p. 1-7, jan./Jun. 2016.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kagengele (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília –DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4. ed. p. 43 e 44.

MUNANGA, Kagengele (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Nadia Farias dos. **Entre saberes e fazeres docentes**: o ensino das Relações ÉtnicoRaciais no cotidiano escolar. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Belo Horizonte, v.1, n.9 ,jan. / jun., 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/314/228> Acesso em: 13 maio. 2025.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: REFLEXÕES ATUAIS SOBRE OS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS

Lúcia Gracia Ferreira¹
Paloma Olivera Bezerra²
Roselane Duarte Ferraz³

RESUMO: A sociedade atual nos instiga a refletirmos sobre a formação do professor alfabetizador. Este professor cuja formação em Licenciatura em Pedagogia o habilita para tal função. Assim, realizamos uma pesquisa que objetivou conhecer a perspectiva formativa do professor alfabetizador presente nos programas governamentais. A fim de construirmos este debate, a pesquisa realizada foi de caráter qualitativo, exploratório e documental. A análise das políticas (cadernos, cartilhas), presente nos sites oficiais, contendo as descrições/intenções dos programas de alfabetização/formação do professor alfabetizador possibilitaram conhecer os reflexos da realidade sociopolítica do Brasil, nos programas governamentais voltados para a alfabetização/formação continuada do professor alfabetizador. Dessa forma, entendemos que a formação do professor alfabetizador deve ser uma formação permanente e fazer parte de um projeto de governo que abarque a carreira docente.

Introdução

A sociedade contemporânea está firmada em opiniões que, muitas vezes, levam a alienação e informações distorcidas, uma vez que não nasceram da reflexão individual, mas foi imposta. Ser professor nesta sociedade requer uma articulação voltada mais para o novo sem desprezar o velho, buscando atitudes que levam os alunos a interagir com o seu meio.

Freire (2020) aponta que ensinar não é transferir conhecimento, é uma especificidade humana, portanto, exige de nós uma postura de compreensão, comprometimento, tomada consciente de decisão e disponibilidade para o diálogo. Ser professor exige mudanças. Para, além disso, vivemos na sociedade do conhecimento, por isso precisamos ensinar a pensar e saber comunicar. Os saberes são rapidamente e constantemente transformados, (des)valorizados e (re)construídos, portanto, em tempos líquidos (Bauman, 2007), é preciso ir além conteúdos, é preciso reconhecer que a educação, sendo ideológica, exige um saber articulado, nessa perspectiva, um ensinar comprometido com a mudança.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Itapetinga, Bahia, Brasil. lucia.trindade@uesb.edu.br.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Itapetinga, Bahia, Brasil. pobezerra@ueesc.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Itapetinga, Bahia, Brasil. lduarte@uesb.edu.br.

Han (2023) nos instiga a refletirmos sobre as mudanças históricas e seus sentidos. Muitas dessas que estiveram a serviço do capital/neoliberalismo, mesmo parecendo o contrário. Numa perspectiva de relação, com a formação de professores não foi/é diferente. Muitas mudanças vêm muito mais para atender grupos políticos e conglomerados empresariais, do que necessariamente para melhorar a educação.

Ao pensarmos sobre a formação do professor alfabetizador, entendemos que está atrelada a busca por melhores índices, ou seja, na diminuição do analfabetismo. Com isso, mudanças (curriculares, pedagógicas etc.) foram propostas e programas foram criados para atingir esta meta. Os programas governamentais visavam, principalmente, a formação continuada do professor alfabetizador. Por isso, este trabalho objetivou conhecer a perspectiva formativa do professor alfabetizador presente nos programas governamentais.

Referencial Teórico

Entendemos que o professor é muito mais que mediador do conhecimento. Assim, o professor surge com uma nova identidade, a de construtor e organizador da aprendizagem, pois ser professor é ser leitor e aprendente, é ser capaz de refletir e construir/mobilizar novos saberes através da formação e da experiência.

Nessa perspectiva, o professor alfabetizador, alvo das nossas discussões, é aquele que possui formação inicial em cursos de licenciatura em Pedagogia, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). No entanto, o ato de alfabetizar exige do docente a consciência da relevância social de sua prática, uma vez que a alfabetização é “um processo pelo qual a criança passa a apropriar-se das culturas do escrito próprias da sua língua materna” (Ferreira; Ferreira; Zen, 2020, p. 284).

É no processo de alfabetização que o educador procura propiciar no educando o gosto pela leitura e o respeito pela língua materna, mas para isso é necessário que o professor que alfabetiza seja também um conhecedor das variações linguísticas, da estrutura e do funcionamento da língua autores (Poersh, 1990; Cagliari, 2009; Pires; Ferreira; Lima, 2010).

Diante disso, ser professor alfabetizador requer, além da formação inicial, uma formação continuada que possibilite a construção de conhecimentos e saberes específicos, fundamentais para a atuação em sala de aula. Essa formação deve atender às demandas do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, contribuindo para o aprimoramento constante da prática

pedagógica, como defendem diversos autores (Poersh, 1990; Cagliari, 2009; Pires; Ferreira; Lima, 2010; Ferreira, 2019; Ferreira; Ferreira; Zen, 2020).

Ao avaliarmos a formação inicial para alfabetizar, teremos como resposta o Curso de Licenciatura em Pedagogia, pois forma o profissional habilitado para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse âmbito, deparamo-nos com a problemática da insuficiência da formação (Gatti *et al.*, 2019; Libâneo, 2006) para tais funções, no que tange a construção de conhecimentos, visto as lacunas existentes.

Dessa forma, o suporte para alfabetizar ainda é aclamado no Brasil. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que o processo alfabetizador é de interação com a língua, em que os aprendentes tornam-se produtores e realizam ações de reflexão sobre a linguagem. Reconhecemos que se o professor alfabetizador tem conhecimentos específicos para a alfabetização há uma tendência de facilidade quanto a condução do processo de ensino da língua materna e que está presente no cotidiano da sala de aula.

Metodologia

Realizamos uma pesquisa qualitativa que, conforme Gatti e André (2011) a pesquisa qualitativa defende uma perspectiva holística, onde todos os elementos e suas interações devem ser considerados. Esta também se configura como uma pesquisa descritiva, pois a finalidade é descrever o fenômeno.

Trata-se de uma pesquisa documental que, segundo Gil (1991) analisa documentos, ou seja, a realização dá-se a partir de materiais que não receberam tratamento analítico. Aqui foram analisadas as políticas (cadernos, cartilhas), nos sites oficiais, que continham as descrições/intenções dos programas de alfabetização/formação do professor alfabetizador.

Os dados foram produzidos no ano de 2023, a partir da análise dos programas sobre alfabetização/formação continuada do professor alfabetizador no Brasil nos últimos 25 anos, com destaques para o contexto sociopolítico-histórico em que foi criado. Assim, apresentamos dados da pesquisa que será discutido, visando potencializar o debate sobre o tema.

Resultado e discussão

Buscamos analisar os programas de alfabetização/formação continuada do professor alfabetizador nos últimos 25 anos, lançado a nível nacional, para se concretizar em parceria com as secretarias estaduais, municipais e distrital de educação. Os dados encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 1: Identificando os programas

Ano de implantação	Programa	Governo
2001	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	Fernando Henrique Cardoso
2007	Pró-letramento	Luiz Inácio Lula da Silva
2012	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Dilma Vana Rousseff
2016	Continuação do anterior	Michael Temer
2020	Programa Tempo de Aprender	Jair Messias Bolsonaro
2024	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	Luiz Inácio Lula da Silva

Fonte – Elaboração própria (2025)

Os programas fomentados, apresentados no quadro, dão suporte a formação continuada de professores e direcionamentos pedagógicos. No PROFA a formação continuada de professores alfabetizadores era orientada por demandas de organismos internacionais vinculados aos interesses do mercado. Essas diretrizes refletiam transformações econômicas, políticas e culturais, alinhadas a processos de reconfiguração social. Nesse contexto, os docentes eram responsabilizados por uma educação que desconsiderava tanto a participação democrática quanto a diversidade e as especificidades dos alunos. Isso se agravava pela adoção de programas de formação estruturados como pacotes prontos, que impunham metodologias e práticas, muitas vezes, desvinculadas da realidade escolar. Ferreira (2023, p. 32) aponta que, “apesar de suas limitações, o PROFA abriu caminhos para novos conhecimentos e formas de conhecer, por meio da formação continuada de professores alfabetizadores”.

A formação continuada do Pró-Letramento, ofertada semipresencialmente, visava aprimorar o ensino de leitura, escrita e matemática nos anos iniciais, por meio dos módulos de Matemática e de Alfabetização e Linguagem. Já o PNAIC fundamentava-se na alfabetização com foco no letramento. Contudo, a formação continuada, isoladamente, não assegura mudanças educacionais, sociais e econômicas. É essencial investir de forma contínua na carreira docente, desde a graduação até a prática em sala de aula.

O Programa Tempo de Aprender oferecia um curso online, pautado em uma formação técnica e mecânica, centrada na reprodução de métodos. Sua proposta valorizava especialistas que defendem

uma alfabetização baseada na mecanização do ensino, desconsiderando a troca de experiências, o compartilhamento de saberes e a construção coletiva entre os professores.

O programa atual “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” reflete os esforços para a redução do analfabetismo no Brasil, mas ele levanta preocupações, pois se inicia na Educação Infantil, reduzindo ainda mais esta etapa. Apesar de o professor alfabetizador ser o pedagogo, habilitado para atuar na Educação Infantil, o programa compromete uma perspectiva formativa ao se pensar na “alfabetização infantil”, tirando o foco do professor da Educação Infantil na cultura infantil e colocando na cultura escrita.

O estudo sobre os programas de formação continuada para professores alfabetizadores evidencia que, apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos. A elaboração de políticas mais articuladas, que considerem as condições reais de ensino no Brasil, é essencial para aprimorar a qualidade da Educação Básica e fortalecer os processos de alfabetização. O investimento na formação continuada deve ser uma prioridade nacional, não apenas para enfrentar os desafios atuais, mas também para garantir um futuro mais justo e inclusivo.

Dessa maneira, reafirma-se que a formação continuada é fundamental para a construção de um sistema educacional mais equitativo e eficaz. Ao valorizar e promover o desenvolvimento permanente dos professores alfabetizadores, o país avança no enfrentamento do analfabetismo e na consolidação de uma educação de qualidade, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes e promover a transformação social desejada.

Considerações Finais

A formação continuada para professores alfabetizadores no Brasil, evidenciada neste estudo, reforça a importância de assegurar aos educadores o direito à formação permanente e que esta deve fazer parte de um projeto de governo que abarque a carreira docente. Considerando a ampla diversidade socioeconômica e cultural do país, é fundamental que as políticas públicas voltadas à formação docente estejam alinhadas às especificidades locais, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de promover intervenções eficazes em distintos contextos educacionais. Dessa forma, a formação continuada se consolida como um fator essencial para garantir a qualidade da educação básica e colaborar para a redução dos índices de analfabetismo.

Referências

- BAUMAN, Z. **Tempos Líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2020.
- FERREIRA, L. G. **Práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras: reconstituições docentes na e pós-pandemia**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.
- FERREIRA, L. G. **Trajetórias de professoras alfabetizadoras: (des)encontros e (des)encantos no processo de formação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.
- FERREIRA, L. G.; FERREIRA, L. G.; ZEN, G. C. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio - Revista de Letras**, v. 12, n. 2. jul./dez., 2020. p. 283-299.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GATTI, B. A.; ANDRE, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e Prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-38.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- HAN, B-C. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Tradução de Maurício Liesen. 10. ed. Belo Horizonte: Âyiné, 2023.
- LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.
- PIRES, M. das G. P.; FERREIRA, L. G.; LIMA, D. F. Alfabetização, professor alfabetizador e prática pedagógica. **Revista Letra Magna**. Ano 06, n. 13, 2º Semestre de 2010.

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de lingüísticas? TASCA, M.; POERSCH, J. M. (orgs.). **Suportes Lingüísticos para a alfabetização**. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1990. p. 9-41.

O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM BUERAREMA - BAHIA

Evilly Barreto dos Reis¹
Cândida Maria Santos Daltro Alves²

RESUMO: *O presente trabalho propõe uma reflexão crítica sobre o papel das políticas públicas na formação continuada de professores alfabetizadores, a partir de uma experiência formativa realizada no município de Buerarema, na Bahia. Trata-se de um relato de experiência que articula vivências docentes com fundamentos teóricos, evidenciando aproximações e distanciamentos entre as propostas institucionais de formação e as reais necessidades do cotidiano escolar. A escuta sensível, o reconhecimento das emoções e o vínculo com a prática pedagógica emergem como elementos centrais para uma formação significativa. Os relatos das professoras participantes revelam desafios estruturais, emocionais e profissionais, mas também apontam caminhos para a construção de políticas públicas mais efetivas, contextualizadas e sustentáveis. Conclui-se que formações continuadas baseadas no diálogo, na valorização dos saberes docentes e na participação ativa são fundamentais para a promoção de uma educação básica de qualidade, inclusiva e transformadora.*

Introdução

A formação continuada de professores alfabetizadores configura-se como uma das principais estratégias para o fortalecimento da educação básica, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O processo formativo docente deve ser compreendido como contínuo, dinâmico e

¹ ¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: ebreis.pdg@uesc.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Ciências da Educação (DCIE) no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil. Email: cmsdalves@uesc.br.

contextualizado, considerando as múltiplas realidades escolares e os desafios enfrentados no cotidiano profissional.

Nesse sentido, as políticas públicas desempenham papel central ao estruturar ações formativas que contribuam efetivamente para o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, textos como os de Libâneo (2013), Nóvoa (2019) e Soares (2021) apontam fragilidades recorrentes nas políticas de formação continuada, especialmente no que diz respeito à sua descontinuidade, à falta de diálogo com as práticas pedagógicas e à escassez de condições estruturais adequadas. Essas limitações tornam-se ainda mais evidentes em municípios do interior, como os do sul da Bahia, onde se acentuam desigualdades históricas e carências no investimento educacional.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar criticamente o papel das políticas públicas na formação continuada de professores alfabetizadores, a partir de uma experiência vivenciada no município de Buerarema, Bahia. Trata-se de um relato de experiência que busca articular vivências práticas com reflexões teóricas, evidenciando os entraves e as potencialidades das ações formativas desenvolvidas em contextos municipais. A justificativa para este estudo reside na necessidade urgente de repensar os formatos e fundamentos das políticas de formação continuada, de modo a torná-las mais participativas, contextualizadas e sustentáveis, valorizando os saberes docentes e promovendo a reflexão crítica.

As referências teóricas mobilizadas neste trabalho serão aplicadas na análise dos dados empíricos apresentados posteriormente, visando contribuir para o debate sobre a formação docente no Brasil e fomentar propostas mais alinhadas às demandas reais da educação pública.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, centrada na experiência vivenciada durante uma ação formativa realizada no município de Buerarema, no estado da Bahia. Trata-se de um relato de experiência, no qual o sujeito da pesquisa é o próprio pesquisador, enquanto participante-observador da formação continuada oferecida a professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A ação formativa foi promovida por meio de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Buerarema e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), envolvendo docentes e discentes do curso de Pedagogia. O encontro analisado ocorreu em um sábado, em ambiente escolar, e teve como facilitadora a professora Dra.

Cândida Maria Santos Daltro Alves, do Departamento de Ciências da Educação da UESC, o que demonstra a disposição e o compromisso das docentes com sua formação, refletindo o desejo de estarem em constante aprendizado. Apesar da periodicidade mensal da formação, foi perceptível, em cada participante, a esperança de uma formação de qualidade, acolhedora e transformadora.

A professora Dra. Cândida Maria Santos Daltro Alves, do Departamento de Ciências da Educação, docente no curso de Pedagogia da UESC, iniciou o encontro com uma dinâmica baseada em “palavras geradoras” como ponto de partida para o diálogo, os quais estavam dispostos no chão, incentivando as participantes a se aproximarem em torno daqueles com os quais mais se identificavam. A partir disso, compartilharam relatos de suas trajetórias e vivências profissionais relacionando com o termo escolhido.

A análise desses relatos revelou os inúmeros desafios enfrentados pelas docentes e evidenciou o desalinhamento das políticas públicas de formação e as reais necessidades da educação básica. Contudo, foi possível observar como a escuta qualificada e a sensibilidade da abordagem proposta contribuíram para aproximar a formação da realidade docente, promovendo um espaço de diálogo e reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas professoras. O contexto da pesquisa — um município de pequeno porte do interior baiano — revela-se relevante para a compreensão das dificuldades e possibilidades da formação continuada em regiões historicamente marcadas por desigualdades educacionais. A análise dos dados tem como base o referencial teórico de autores como Libâneo (2013), Nóvoa (2019) e Soares (2021), permitindo uma leitura crítica da efetividade das políticas públicas na formação de professores alfabetizadores.

Resultado e discussão

A formação continuada realizada no município de Buerarema, no sul da Bahia, reuniu professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um encontro marcado pela escuta, pelo diálogo e pela valorização das experiências profissionais. A metodologia empregada — baseada na utilização de palavras geradoras como gatilho para o compartilhamento de vivências — possibilitou a coleta de dados qualitativos relevantes sobre a percepção das docentes em relação à sua prática pedagógica e à efetividade das políticas públicas de formação continuada.

Esses elementos revelaram as tensões existentes entre o ideal pedagógico e a realidade enfrentada nas escolas públicas, marcada por sobrecarga de trabalho, escassez de recursos, ausência de apoio institucional e adoecimento físico e emocional.

Palavras selecionadas	Temáticas emergentes
Planejamento	Falta de tempo, excesso de demandas

Sonhos	Expectativas frustradas na carreira
Saúde	Adoecimento emocional e físico
Afetividade	Vínculo com os alunos e resistência
Formação	Experiências anteriores fragmentadas
Rotina	Exaustão e improviso no cotidiano escolar

Fonte: Autoral - Dados da pesquisa (2025)

As falas das professoras revelaram aspectos fundamentais para a reflexão sobre a eficácia das políticas públicas de formação continuada. Muitos depoimentos destacaram a precariedade das condições de trabalho, a desvalorização profissional e o impacto negativo da descontinuidade de programas federais. A interrupção dessas ações comprometeu significativamente a formação docente, levando os municípios a assumirem, de maneira isolada e com recursos limitados, a responsabilidade pela qualificação dos profissionais da educação básica.

Por outro lado, o encontro em Buerarema também trouxe à tona elementos positivos e transformadores. A escuta qualificada, a troca de experiências e o afeto foram reconhecidos como fundamentais para a efetividade da formação. A abordagem sensível adotada pela professora Cândida Maria Santos Daltro Alves, facilitadora da atividade, foi amplamente destacada pelas participantes, contrastando com formações anteriores marcadas por exposições teóricas descontextualizadas. A mediação humanizada contribuiu para a criação de um espaço acolhedor, promovendo reflexões significativas e a valorização do saber docente.

A experiência analisada dialoga diretamente com a perspectiva de Libâneo (2013), que defende uma formação docente articulada à prática pedagógica e baseada na reflexão crítica. Soares (2021) reforça esse entendimento ao caracterizar a alfabetização como uma prática social, afetiva e complexa, que exige mais do que a simples transmissão de conteúdo. Além disso, Nóvoa (2019) enfatiza que: “A formação continuada não deve dispensar contribuições externas, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores”.

Dessa forma, os dados obtidos demonstram que, quando planejadas com base nas necessidades reais das docentes e respeitando os saberes constituídos em sua prática, as políticas públicas de formação podem se tornar instrumentos potentes de transformação e valorização profissional. A experiência vivenciada em Buerarema comprova que a escuta, a sensibilidade metodológica e o vínculo com a realidade escolar são condições imprescindíveis para o êxito de ações formativas voltadas à qualificação docente na educação básica.

Considerações

A análise da experiência formativa realizada no município de Buerarema, na Bahia, permitiu reafirmar a importância de políticas públicas de formação continuada que estejam verdadeiramente alinhadas às necessidades reais dos professores alfabetizadores. Os dados evidenciaram que, apesar dos inúmeros desafios enfrentados — como a sobrecarga de trabalho, o adoecimento físico e emocional, e as limitações estruturais das escolas — há uma forte disposição por parte das docentes em continuar aprendendo, trocar saberes e aprimorar suas práticas pedagógicas.

A escuta sensível, o reconhecimento das emoções e a valorização das vivências docentes emergiram como pilares essenciais para uma proposta formativa eficaz. Esses elementos, aliados à contextualização da formação com a realidade escolar, contrastam com modelos tradicionais, tecnicistas e desarticulados do cotidiano educacional.

A experiência analisada demonstrou que ações formativas bem conduzidas, baseadas no diálogo, na escuta ativa e no reconhecimento profissional, promovem reflexões significativas e fortalecem o compromisso ético e pedagógico das professoras com educação pública.

Conclui-se, portanto, que é urgente repensar as políticas públicas de formação continuada, superando a lógica fragmentada, descontínua e descontextualizada que historicamente caracteriza esse campo. É fundamental construir propostas sustentáveis, coerentes com a realidade das escolas, que valorizem os saberes docentes e promovam uma formação crítica, emancipadora e comprometida com a qualidade social da educação.

Palavras-chave:

Formação continuada. Políticas públicas. Valorização docente

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação: uma perspectiva europeia*. Cadernos SESC de Cidadania, São Paulo, n. 3, p. 10-17, 2019.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2021.

EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO MUNICÍPIO DE ITORORÓ-BA: MONITORAMENTO DAS ESTRATÉGIAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

Lavínia Santos Vieira²¹

Kaline Keize Souza Vieira²²

Daelcio Ferreira Campos Mendonça²³

Introdução

Este artigo tem como objeto de estudo a efetividade das políticas públicas de alfabetização e letramento no município de Itororó-BA, com foco nas estratégias estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação (PME) 2014–2024. A alfabetização e o letramento são compreendidos como processos essenciais para o desenvolvimento pessoal, social e educacional, indo além da decodificação do código escrito e envolvendo práticas sociais da leitura e escrita. O objetivo central é analisar em que medida essas políticas foram implementadas com sucesso no contexto local, considerando os avanços alcançados e os desafios persistentes.

A justificativa do estudo reside na importância de garantir uma educação de qualidade e equitativa, especialmente diante das desigualdades estruturais e dos impactos das reformas neoliberais no campo educacional, que frequentemente priorizam resultados mensuráveis em detrimento de processos formativos críticos e inclusivos. A análise parte da premissa de que o monitoramento e a avaliação são instrumentos indispensáveis para aferir o cumprimento das metas educacionais, redirecionar ações e fortalecer a gestão democrática.

²¹ Discente do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Uesb. Email: laviniasantos2311@gmail.com

²² Discente do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Uesb. Email: kalinesouza788@gmail.com

²³ Professor de Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Estadual da Bahia (UESB) Doutor em educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/FACED), e atua como coordenador do programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na UESB. Email: Dalecio.ferreira@uesb.edu.br.

A fundamentação teórica baseia-se em autores como Soares (2004), Freire (1991 *apud* Gadotti), Scaff e Oliveira (2018), entre outros, que discutem alfabetização, letramento, políticas públicas e gestão educacional. A revisão da literatura recente e especializada sustenta a necessidade de políticas estruturantes, participativas e socialmente referenciadas para garantir o direito à educação como prática emancipadora

Metodologia

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, visando compreender a efetividade das políticas públicas de alfabetização e letramento no município de Itororó-BA, durante o último ano de vigência do Plano Municipal de Educação (PME) 2014–2024. A pesquisa foi realizada no contexto da rede municipal de ensino, tendo como sujeitos professores do Ensino Fundamental I.

A coleta de dados ocorreu por meio de análise documental (PME, relatórios de monitoramento, dados do IDEB e Censo Escolar) e entrevistas semiestruturadas com docentes. O ambiente de investigação incluiu escolas municipais de Itororó. A análise foi conduzida com base no método de análise de conteúdo de Bardin (2011), permitindo a identificação de categorias temáticas relacionadas à execução das metas, estratégias adotadas e impacto do financiamento público.

Os procedimentos adotados buscaram avaliar o alcance das metas, os obstáculos enfrentados, o envolvimento social no monitoramento e a efetividade das ações previstas no PME. A pesquisa está delimitada temporalmente ao ano de 2024, com apoio de dados anteriores para contextualização. Reconhece-se como limitações a dependência de dados institucionais e a influência de fatores externos, como conjunturas políticas e econômicas.

Resultado e discussão

A pesquisa revelou uma heterogeneidade significativa no nível de alfabetização entre os alunos do Ensino Fundamental I de Itororó, destacando falhas na consolidação da leitura e escrita na idade adequada, conforme previsto pelo Plano Municipal de Educação (PME) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Essa constatação foi confirmada pelas falas docentes e triangulada com dados do IDEB e relatórios locais. As principais causas apontadas incluem a fragilidade da base na Educação Infantil, ausência de suporte familiar e turmas superlotadas, o que compromete intervenções pedagógicas individualizadas.

Essa realidade se alinha à crítica de Soares (2004), ao destacar que a alfabetização não pode ser reduzida à decodificação técnica, devendo possibilitar a inserção crítica do sujeito no mundo letrado. Além disso, há carência de apoio especializado, formação docente contínua e infraestrutura mínima — como bibliotecas, salas de leitura e materiais didáticos. Esses fatores, segundo Marchesoni e Shimazaki (2021), são essenciais para práticas pedagógicas de letramento mais eficazes.

Em relação ao financiamento, constatou-se que os recursos do Fundeb são majoritariamente utilizados para a folha de pagamento, em detrimento de ações estruturantes de alfabetização. Isso revela uma desconexão entre orçamento, planejamento e monitoramento, conforme já apontado por Menezes e Souza (2018), que defendem a necessidade de vincular os recursos públicos a metas educacionais estratégicas.

Adicionalmente, a ausência de práticas sistemáticas de monitoramento e a participação tímida dos conselhos e fóruns locais revelam fragilidades na gestão democrática e no controle social. Aranda, Rodrigues e Militão (2020) argumentam que o envolvimento ativo da sociedade civil é um pilar da efetividade dos planos educacionais, o que ainda não se materializa plenamente em Itororó. Dessa forma, os resultados confirmam que a baixa efetividade das políticas públicas de alfabetização e letramento não está apenas nas práticas escolares, mas em fatores estruturais e sistêmicos, como a falta de articulação entre financiamento, gestão e avaliação contínua. Esses achados dialogam com as críticas de Veiga-Neto (2013) e Pinto e Esperidião (2022) à lógica gerencialista das políticas educacionais, que prioriza metas quantitativas em detrimento da equidade e da contextualização local.

Considerações

Os resultados desta pesquisa evidenciam que as estratégias previstas no PME 2014–2024 de Itororó-BA enfrentaram limitações significativas para garantir a alfabetização e o letramento eficaz de seus estudantes. Apesar da existência de diretrizes e recursos legais, a efetividade das ações foi comprometida por entraves como infraestrutura insuficiente, carência de formação docente continuada, ausência de planejamento financeiro vinculado às metas e fragilidade nos mecanismos de monitoramento.

A análise revela que, embora algumas metas tenham sido parcialmente alcançadas, a ausência de uma gestão integrada e de práticas avaliativas sistemáticas dificultou a consolidação de avanços estruturantes. Os desafios enfrentados pelas escolas do município refletem um quadro mais amplo de tensões entre o ideal normativo das políticas educacionais e sua operacionalização em contextos de vulnerabilidade.

Conclui-se que, para garantir o direito à alfabetização como prática emancipadora e crítica, é necessário superar a visão técnica e produtivista imposta pelo neoliberalismo e fortalecer práticas de gestão democrática, com planejamento participativo, financiamento adequado e escuta ativa das comunidades escolares. O monitoramento e a avaliação devem ser ressignificados como instrumentos de transformação, orientando políticas públicas que respeitem as diversidades locais e promovam a justiça educacional e social.

Palavras-chave:

Políticas públicas educacionais. Alfabetização e letramento. Monitoramento e avaliação.

Referências

- ARANDA, Maria Alice de Miranda; RODRIGUES, Evely Solaine de Souza; MILITÃO, Sílvio Cesar Nunes. Monitoramento e Avaliação dos Planos Decenais de Educação: a produção do conhecimento no Brasil. **Educar em Revista**, v. 36, p. e69767, 2020.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BIZZON, Camille Aparecida de Miranda Cordeiro; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. A participação social nos Planos Decenais de Educação dos Municípios do Litoral Paranaense. In: SCAFF, Elisangela; AGUIAR, Marcia Angela; MARTINS, Ângela Maria (org.). *Planos Decenais de Educação em Municípios Brasileiros Pós PNE (2014–2024): Elaboração, Monitoramento e Avaliação*. Brasília: ANPAE, 2023. p. 41–58.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Diretrizes para a política nacional de avaliação da educação básica*. Brasília: MEC/INEP, 2014
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. In: GADOTTI, M. (Org.). *Leituras de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARCHESONI, Laís Bastos; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Alfabetização e letramento: explorando conceitos. *Educação: Teoria e Prática*, v. 31, n. 64, 2021.
- MENEZES, Janaina Specht da Silva; SOUZA, Donaldo Bello de. Monitoramento e avaliação nos Planos Estaduais de Educação consoantes ao novo PNE. *Pro-Posições*, v. 29, p. 614-639, 2018.
- SCAFF, Elisangela Alves da Silva; OLIVEIRA, Marli dos Santos de. Planos decenais de educação: sistematização do monitoramento e avaliação nos cenários estadual e municipal. *Série-Estudos*, v. 23, n. 47, p. 141-162, 2018.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Porto Alegre, 2004. PINTO, Isabela Cardoso Matos; ESPERIDIÃO, Monique Azevedo. *Política nacional de educação permanente em saúde: monitoramento e avaliação*. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. Foucault: filosofia e política. Belo Horizonte: Autêntica, p. 37-52, 2013.

ANÁLISE DIAGNÓSTICA DE LEITURA E ESCRITA EM UMA TURMA DOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ, BA

Itana Dias Ferreira de Souza¹
Monalysa Pinto da Silva²
Socorro Aparecida Cabral Pereira³

Introdução

A alfabetização é uma etapa fundamental no processo de escolarização, pois representa a base para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, imprescindíveis para a participação plena na sociedade. No Brasil, apesar dos avanços em políticas públicas educacionais, os índices de aprendizagem indicam que muitos estudantes chegam ao final do ciclo de alfabetização sem saber ler e escrever, o que acaba comprometendo sua caminhada educacional. Diante desse cenário, faz-se necessário investigar as dificuldades enfrentadas pelos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando a construção de práticas pedagógicas. A psicogênese da língua escrita, proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, vem auxiliar nos estudos sobre o estágio do desenvolvimento da leitura, oferecendo contribuições teóricas importantes para a compreensão do processo de alfabetização.

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de um diagnóstico realizado com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I de uma Escola pública no Município de Jequié/BA, localizada em uma comunidade carente, no intuito de analisar os níveis de leitura e escrita e propor um plano de ação que promova avanços significativos na aprendizagem desses estudantes. A importância de estudos

¹ Itana Dias Ferreira de Souza, estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus Jequié, BA. E-mail: itana990@gmail.com

² Bolsista de Iniciação Científica pela FAPESB com o projeto 'Baú Brincante: o potencial do brincar livre das crianças da educação infantil'. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Ludicidade e Infância (GEPELINFCampus, Jequié). Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Email: smonalysa.05@gmail.com

³ Professora na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié. E-mail: socorro.cabral@uesb.edu.br

sobre a alfabetização e a possibilidade de contribuir para a melhorar as práticas pedagógicas e para garantir o direito à alfabetização plena, conforme na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Metodologia

A presente pesquisa busca refletir sobre os níveis de escrita e leitura em uma turma de 3º ano dos Anos Iniciais. Esta pesquisa foi de caráter qualitativo e quantitativo. Na abordagem qualitativa, damos mais ênfase ao contato com as situações, os estudos, as experiências, traçando o fato de como se dá sentido às coisas por meio das pessoas investigadas. Realizando observações, durante 3 dias (23, 24, 25 de abril de 2025), da estrutura da escola, das relações das crianças, equipe pedagógica e funcionários, e da sala de aula para compreender a rotina da turma e a didática da professora regente.

Na abordagem quantitativa, foi realizada no segundo e terceiro dia de observação atividades diagnósticas de leitura e escrita com as crianças para conhecermos o nível da turma. Após a atividade diagnóstica, foram construídos gráficos para análise e reflexão.

Resultado e discussão

A escrita é uma forma de representar aquilo que é funcionalmente significativo, estabelecendo um sistema de regras próprias. Para se aprender a escrever o indivíduo necessita conhecer o sistema de regras da escrita e esse conhecimento acontece de forma gradual, e exige do sujeito uma reflexão a respeito das características gerais da escrita. Através dos resultados obtidos por meio da pesquisa realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky foram definidos cinco níveis de desenvolvimento da escrita a partir do momento em que o indivíduo compreende para que serve a escrita, ou seja, que ela tem uma utilidade. Só se sabe e consegue escrever quando possuímos o conhecimento sobre a função da escrita e quando percebemos que desenho não é a mesma coisa de escrita, porém é um avanço significativo, mas que existe uma diferença entre eles, embora em alguns momentos eles estejam acompanhados. Portanto, para compreender o desenvolvimento da turma e descobrir qual caminho seguir, realizamos o diagnóstico de escrita ao qual seguirá a perspectiva da psicogênese para definir os níveis de escrita da turma. Os cinco níveis de escrita segundo a psicogênese da língua escrita são os seguintes: nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico.

Os alunos que produzem escrita não identificada e se encontram no nível pré-silábico a criança não estabelece relação entre a escrita e a fala (pronuncia), ela exerce sua escrita por meio de desenhos, rabiscos e letras utilizando-as aleatoriamente. No nível de escrita silábica, criança já começa a ter consciência de que existe uma relação entre fala e escrita, entre os aspectos gráficos e sonoros das palavras, tentam dar valor sonoro a letras e sinais para representar as palavras, para cada sílaba pronunciada o indivíduo escreve uma letra (uma letra para cada sílaba), ou para cada palavra numa frase dita. E nesse nível a criança ainda utiliza o critério quantitativo e qualitativo, apresentados no nível pré-silábico.

No nível de escrita silábico-alfabético, esse nível é uma transição do silábico para o alfabético. É uma escrita quase alfabética, onde a criança começa a escrever alfabeticamente algumas sílabas e para outras permanece silábico. Percebe primeiramente que a sílaba tem duas letras e posteriormente que existem sílabas com mais de duas letras, têm dificuldades em separar palavras quando escreve frases ou texto. É nesse nível em que alguns adultos usam o termo em que a criança estaria engolindo letras. No nível alfabético, o aluno nesse nível já domina a relação existente entre letra- sílaba-som e as regularidades da língua. Faz relação sonora das palavras, escreve do jeito que fala, oculta letras quando mistura a hipótese alfabética e silábica, apresenta dificuldades e problemas ortográficos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. Portanto, espera-se que na etapa do 3º ano os alunos estejam, na maioria, no nível alfabético.

Percebemos na análise do gráfico da atividade diagnóstica de escrita que a maioria dos alunos se encontram no nível silábico e poucos no nível alfabético. Então para avançarmos pretendemos criar atividades para que os alunos cheguem ao nível de escrita a qual a sua etapa de ensino pede.

Fizemos uma atividade diagnóstica de leitura, que tinha como finalidade identificar os níveis de leitura em que as crianças se encontravam. No momento da aplicação do diagnóstico, chamamos cada criança individualmente e pedimos para que fizessem a leitura dos 4 alfabetos (bastão, script, cursiva minúscula e cursiva maiúscula), e em seguida fizessem a leitura de um texto sobre Cultura Digital para saber quais delas conseguiriam ler ou identificar palavras do texto.

Os níveis de leitura passam pelo processo interativo da aquisição e o desenvolvimento da leitura e para compreender melhor em qual fase cada criança se encontra, nos apoiamos nas pesquisas da autora Uta Frith (1985) que define três etapas de aquisição da linguagem escrita: logográfica, alfabética e ortográfica.

Na fase logográfica, a criança lê de maneira visual direta. Ela reconhece palavras familiares pertencentes ao seu vocabulário de visão. Toma como referência as características gráficas das palavras e não considera a ordem das letras. Sendo assim, o reconhecimento das palavras (leitura) depende do contexto, das cores e formas do texto; o conhecimento fonológico (decodificação) tem um papel secundário nesta fase. Por exemplo, a criança pode ler logograficamente o rótulo Coca-Cola e se as vogais forem trocadas de lugar, mantendo-se o mesmo layout gráfico, ela poderá continuar lendo da mesma forma que antes.

Na fase alfabética, a criança começa adquirir conhecimento sobre o princípio alfabético, exigindo dela a consciência dos sons que compõem a fala; inicia-se o processo de associação fonema-grafema, podendo decodificar palavras novas e escrever algumas palavras simples. Em um primeiro momento, se aprende as regras mais simples (decodificação sequencial) e, depois, as regras contextuais (decodificação hierárquica).

No momento em que a criança consegue analisar as palavras em unidades ortográficas – grupos de letras e morfemas – sem realizar a conversão fonológica, podemos considerar que ela se encontra na fase ortográfica, pois estas unidades já estão armazenadas no léxico. A criança realiza a leitura e a escrita de palavras, não somente regulares, mas também irregulares, de forma automática. Podemos simplificar afirmando que, neste estágio, temos uma fusão da fase logográfica (reconhecimento instantâneo) com a fase alfabética (habilidade de análise sequencial).

Através do diagnóstico de leitura percebemos que as crianças da turma se encontram, em grande parte, entre a fase alfabética e a fase ortográfica. Este é um bom sinal e indica que deve-se investir ainda mais no desenvolvimento delas para que todas consigam alcançar o nível ortográfico da leitura. É relevante dizermos que, dependendo do contexto de leitura e escrita ao qual a criança estiver

exposta, os estágios podem acontecer concomitantemente e não apenas sequencialmente. Além disso, também podem sofrer a influência das diferenças individuais das crianças, que demonstram perfis de aprendizagem distintos. Segundo Santos e Navas (2002, p. 12), embora “[...] existam elementos que todas as crianças precisam aprender para que se tornem leitores proficientes, elas podem tomar diferentes caminhos para alcançá-las”

Portanto, entendemos que é uma turma que precisa desenvolver as duas rotas de processamento, lexical e fonológica. Nas crianças em processo de alfabetização é sempre importante que haja o estímulo das duas rotas. Para isto, atividades devem ser desenvolvidas com o objetivo de promover o uso efetivo de ambos os processos. Quando encontramos crianças com dificuldades de leitura e escrita, possivelmente, uma dessas rotas pode estar prejudicada. Então, devem ser feitos investimentos nesse desenvolvimento das crianças para se tornarem leitores fluentes e que também façam leituras contextualizadas e reflexivas.

Considerações

Acreditamos que esta experiência foi de suma importância para nossa formação acadêmica, através dela podemos ter a oportunidade de conhecer melhor a sala de aula e refletir sobre suas diversas responsabilidades na etapa do fundamental I e como se faz necessário investir em aprofundamentos teóricos. A escola é um espaço importante para formação de sujeitos críticos que tenham consciência de seus direitos e deveres, e o professor tem um papel muito importante quanto mediador dentro deste processo, fazendo com que os alunos se encantem cada vez mais por ler e escrever. Outrossim, os dias na Escola, a qual foi realizada a pesquisa, foram significativos, foi uma vivência enriquecedora e transformadora para nós, uma experiência que nos permitiu adentrar no universo da alfabetização, compreendendo a importância do diagnóstico de leitura e escrita, vivenciando de perto a rotina escolar. É recompensador notar a participação e alegria dos alunos ao se proporem a fazer as atividades. Ficamos gratas por ter tido a oportunidade de fazer parte desse momento e contribuir para o aprendizado dos alunos, inspirando-nos em uma futura jornada como educadoras. Portanto, acreditamos no poder transformador da educação na vida das pessoas, com o ideal de que a educação sempre será uma trilha para recomeçar, e a alfabetização é o primeiro passo para esse recomeço.

Palavras-chave:

Alfabetização. Letramento. Anos Iniciais.

Referências

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

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Art Med, 2008.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K. E.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. **Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading**. London: Lawrence Erlbaum, 1985

NOGUEIRA, Silvana da Silva. Silva, Priscila Cavalcante. **O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: FUNDAMENTADO EM EMÍLIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY**. 30 de julho a 01 de agosto de 2014– Santa Maria/RS– Brasil. Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP)

SANTOS, M. T. M. dos; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manoele, 2002.

ANÁLISE CRÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO PARA 1º ANO DOS ANOS INICIAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ, BA

Monalysa Pinto da Silva¹
Fernanda Almeida Silva²
Emilly de Mendonça Landim³

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar e compartilhar reflexões sobre o livro didático direcionado ao 1º ano do Ensino Fundamental, distribuído pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Jequié/BA às escolas da rede pública municipal de ensino, a fim de verificar a natureza e eficácia das atividades que vêm sendo trabalhadas dentro das instituições escolares. Pois, os estudos sobre a história da alfabetização e da educação nos fizeram refletir sobre o livro didático utilizado atualmente nas escolas públicas. Será que o material utilizado é um instrumento de alfabetização, que respeita e entende o processo de aprendizagem do aluno como princípio norteador da aprendizagem? Os estudos dos textos realizados na disciplina Alfabetização II do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Jequié, foram utilizados para fundamentar o estudo do material didático escolhido. Tais leituras apresentam aprofundamentos teóricos feitos sobre os métodos tradicionais de alfabetização, mais precisamente sobre o método das cartilhas, partindo dos estudos de Cagliari (1999).

Para realizar a análise do material, o grupo se reuniu buscando observar as seguintes dimensões Gerais (Sequência didática adotada, método utilizado, habilidades cognitivas que o material enfatiza, alfabetos, textos, tipo de letra, ilustrações...) e como é trabalhado a oralidade, a escrita e a leitura, em

¹Bolsista de Iniciação Científica pela FAPESB com o projeto 'Baú Brincante: o potencial do brincar livre das crianças da educação infantil'. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Ludicidade e Infância (GEPELINFCampus, Jequié). Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Email: smonalysa.05@gmail.com

² Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus Jequié, BA. E-mail: almeidafernanda0918@gmail.com

³ Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus Jequié, BA. Email: 202110595@uesb.edu.br

contraponto à cartilha (Variação Linguística e norma culta, se tomam a fala como ponto de partida para a escrita e qual a perspectiva didática), fazendo uma análise-reflexão com os estudos de Magda Soares e Onaide Mendonça.

Reflexões

No Brasil, meados do século XX, as oportunidades de acesso à escola pública se ampliaram por meio do crescimento do número de instituições escolares e, conseqüentemente, do aumento de possibilidades de matrículas no ensino fundamental. Desde então, a taxa de escolarização da população cresceu significativamente, em um processo contínuo que nos trouxe à atual universalização do ensino fundamental. “Porém, assegura-se a todos o direito à educação, mas não a democratização da educação” (Soares, 2020).

Desde o princípio, as instituições educacionais no Brasil eram direcionadas para um único público: a elite. Na segunda metade do século XX, com o acesso das camadas populares às escolas, gerou-se abalos nas instituições, no entendimento de suas práticas, de seus modelos de avaliação, de suas finalidades. Se no modelo da escola moderna esperava-se um aluno que “chegasse pronto e disposto para aprender” - devidamente uniformizado, calçado, com material organizado, seguindo as normas de higiene estipuladas, alimentado, um aluno cujas vivências culturais se aproximavam da cultura valorizada pela escola -, com o acesso progressivo das camadas populares todos esses pressupostos foram questionados e abalados (ALCÂNTARA, 2022, p. 175). A escola pública estava fundamentada em uma lógica da homogeneidade. Seja uma certa homogeneidade social, relativa ao público que a frequentava, seja uma homogeneidade pedagógica.

A cartilha foi um método pedagógico muito utilizado nesse período para ensinar as crianças a ler e a escrever. Apesar de sua fama, as cartilhas têm falhas pertinentes que precisam ser refletidas, pois esteve presente fisicamente nas escolas durante muito tempo. Muitos ainda acreditam que é um método eficiente de alfabetização, partindo do pressuposto de que, se foi eficiente para alfabetizá-los, servirá também para outras pessoas. Porém, as cartilhas apresentam falhas, que ainda continuam sendo reproduzidas por professores na sala de aula, conscientemente ou não. Mesmo com a avaliação rigorosa do Ministério da Educação, para a publicação de livros didáticos, não impede a utilização precária ou mesmo o uso de expedientes duvidosos das velhas cartilhas (MENDONÇA, 2011, p.30) Segundo Cagliari (1999), o modo de trabalho com as sílabas é uma das problemáticas. As cartilhas são compostas por lições que partem de uma palavra-chave, ilustrada por desenho. Da palavra,

destaca-se a primeira sílaba e, a partir dela, desenvolve-se a sua respectiva família silábica. A cartilha apresenta exercícios de montar e desmontar palavras, comumente de completar lacunas com sílabas, de forma mecânica e descontextualizada, visando a memorização. Cada unidade trata apenas uma unidade silábica, o que além de empobrecer o trabalho com as sílabas, limita o horizonte de conhecimento da criança. Os textos presentes são o maior problema do método, pelo fato de faltar coesão, coerência e contexto, prejudicando a habilidade do aluno de descrever, narrar e defender um ponto de vista.

Nas cartilhas utiliza-se o método sintético e a ideia de linguagem se assemelha à soma de tijolinhos, representados pelas sílabas e unidades de composição. Tal concepção abrange apenas o nível superficial da linguagem. Representar a linguagem através da escrita vai muito além de codificar e decodificar sinais gráficos, pois requer a incorporação de aspectos discursivos da linguagem escrita. Uma língua é um objeto histórico, enquanto saber transmitido se transforma no tempo e se diversifica no espaço. Em um mesmo instrumento de comunicação, temos quatro modalidades específicas de variação linguística: a histórica, a geográfica, a social e a estilística. Contudo, tais conhecimentos são ignorados pela cartilha, uma vez que o mesmo material é elaborado para ser usado em um país de proporções continentais como o Brasil. Sabe-se que existem variações geográficas no léxico, na fonética e, ainda, na sintaxe dos falantes. A cartilha ignora a realidade linguística do aluno quando trabalha com textos que não contemplam a sua experiência de vida, desenvolvendo, assim, um trabalho descontextualizado (MENDONÇA, 2011, p. 31).

Durante décadas, a escola alfabetizou por meio da cartilha e, com a evolução dos conhecimentos sobre a alfabetização, observamos que tal metodologia se tornou insuficiente para atender às exigências da sociedade atual, como também no passado. Não basta o aluno saber apenas codificar e decodificar sinais ou conseguir produzir um pequeno texto. Há a necessidade de que saiba se comunicar plenamente, por meio da escrita, utilizando os diversos tipos de discurso.

Análise do Livro Didático

Durante a análise do livro didático para o 1º ano dos Anos Iniciais, foi possível perceber que o mesmo foi elaborado a partir do método analítico de ensino e se encaixa especificamente na concepção de método global. A didática utilizada considera a realidade da criança, garantindo significado ao processo de alfabetização, deixando de ser, portanto, tão complexo e abstrato. Partindo da lógica de que as crianças aprendem a falar emitindo palavras inteiras e não pedaços delas. Para visualizarmos melhor escolhemos a Unidade 15 do livro didático que trabalha a letra Q.

O capítulo 15 é bem colorido e inicia apresentando uma criança negra, Quirino. É necessário salientar a etnia da criança pelo fato da importância de identificar, reconhecer e trabalhar a diversidade com os alunos como necessidade de superação de estigmas e preconceitos étnico-raciais presentes na escola, pela ausência de valorização da cultura negra. O personagem Quirino gosta de ler tirinhas e, logo em seguida, é apresentada uma tirinha da Turma da Mônica, revistinha que faz parte da cultura da infância. A utilização de utilizar referências da infância no material didático traz aproximação e identificação da criança com o livro, pois mostra que o processo pedagógico também utiliza de suas realidades para ensinar e aprender. Desse modo, é importante pensar sobre a prática pedagógica: contextualizada, preenchida de sentidos e significados que se originam na vida de alunos e professores em suas relações com o mundo que os faz sujeitos.

É apresentado o gênero textual: receita. A receita é um texto que aparece no dia a dia quando estamos cozinhando ou querendo aprender a preparar algo novo para comer. Apresentar esse gênero textual, utilizado para uma função social, evidencia a necessidade do letramento estar presente no processo de alfabetização. O letramento começa muito antes da criança pegar um lápis ou conhecer as letras e as formas de escrever. A partir de suas vivências cotidianas com a família e com a sociedade, as crianças participam de tal prática de maneira intensa, através de situações diversificadas e no contato com materiais escritos em lugares diversos e de variadas formas. Mostrando assim, que todo conhecimento adquirido deve ser contextualizado e compreendido segundo a função que ocupa socialmente.

Diferente das antigas cartilhas que o foco era na escrita, o livro didático valoriza muito a oralidade, contendo o tópico “vocabulário em foco”. Conseguimos perceber que o mesmo traz duas palavras com a mesma escrita, porém com sons e significados distintos. A primeira palavra é “colher” na condição de substantivo, onde pronuncia-se com “e” aberto. Enquanto a segunda se refere a “colher” na condição de verbo, no qual deve ser pronunciado com “e” fechado, como se tivesse um acento circunflexo. Esta atividade busca desenvolver habilidades de interpretação, diferenciação do som e o contexto no qual as palavras são utilizadas, pois o significado correto de uma palavra homógrafa (palavras que possuem a mesma grafia, mas sons e significados diferentes) geralmente é determinado pelo contexto em que é usada. Além disso, o estudo de palavras homógrafas pode enriquecer o vocabulário e melhorar a compreensão e a linguagem escrita das crianças.

Existem tópicos destacados como: leitura oral em foco e prática da oralidade. Quais solicita que a criança faça a leitura da receita apresentada anteriormente no capítulo para quem costuma cozinhar em sua própria casa e no dia seguinte fazer a leitura para a professora. Esse trabalho colaborativo do aluno, família e escola oferece aos alunos um espaço diverso de vivenciarem situações variadas de

leitura. Essas atividades que o professor solicita fora da sala, faz com que as crianças percebam os diversos usos da escrita, ampliando o acesso ao mundo letrado.

O material didático também convida as crianças a produzirem uma receita junto ao seu coleguinha, observando um prato com alguns ingredientes presentes. O primeiro passo para a elaboração dessa receita é a nomeação da mesma. Em seguida, as crianças devem observar os ingredientes que foram postos no prato e nomeá-los. Por fim, na última etapa, os pequenos vão criar juntos a sua receita, verificar se a mesma está correta, para então levá-la para casa. Ao fazermos uma análise desta atividade, conseguimos perceber que a mesma se torna atraente, pelo fato das crianças terem a possibilidade de expressar sua linguagem através da escrita de forma livre e espontânea, linguagem esta que varia de uma criança para a outra a depender do meio onde a mesma está inserida. Além disso, a atividade também incentiva as crianças a demonstrarem a sua criatividade e atuarem ativamente como autores, desenvolvendo cada vez mais as suas habilidades de produção da escrita, componente essencial para o processo de alfabetização.

Considerações

A partir dessas reflexões, concluímos que o livro didático do 1º ano disponibilizado nas escolas públicas na cidade de Jequié/BA cumpre bem o seu papel ao dar para o aluno o direito de falar, incentivar a produção espontânea, oferecer a liberdade de expressar o que pensa e, também, pudemos perceber que existe o trabalho conjunto da alfabetização com o letramento. Diferente das cartilhas, as atividades do livro são contextualizadas, coesas e buscam letrar o educando. Letrar é entrar no mundo do aluno e, junto com ele, aprender a leitura e a escrita que seu contexto oferece. À medida que se conhece seu mundo, é possível ampliá-lo, oferecendo novas propostas, maneiras e diferentes tipos textuais.

Além disso, entendemos e reforçamos que o processo de letramento deve ocorrer juntamente com o processo de alfabetização pois levará em consideração a cultura cuja criança está inserida, adequando-a aos conteúdos a serem trabalhados, às produções de diferentes gêneros textuais e à sua utilização social, tendo como estratégia uma linguagem interativa e criativa, abandonando os métodos repetitivos e descontextualizados. Nessa perspectiva, a aquisição do sistema de escrita alfabética passa a ser compreendida como atividade de expressão, comunicação e registro de experiências, conectando a escrita ao mundo real do estudante, sem separar algo que está social e culturalmente interligado.

Palavras-chave:

Alfabetização. Letramento. Cartilhas.

Referências

TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. **Ápis Mais - Língua Portuguesa (1º ano: Ensino Fundamental - Anos Iniciais)**. Editora Ática. 1. ed. São Paulo: 2021.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. Contexto, 2020.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização**. Faculdade de Ciências e Tecnologia - Departamento de Educação UNESP/ Presidente Prudente, 2011.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. KODAMA, Katia M. R. de O. **Alfabetização: os livros didáticos têm promovido a alfabetização?**. 2021.

ALCÂNTARA, Wiara. **ESCOLA E CULTURA ESCOLAR DURANTE E PÓS-PANDEMIA; CAMINHOS PARA REFLEXÃO**. 2022.

CULTURA AFRO-INDÍGENA NA ALFABETIZAÇÃO: O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E A FORMAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Milena Caroline Sousa de Oliveira¹

Ana Luiza Evangelista Santos²

Jussara Tânia Silva Moreira³

Introdução

Este relato de experiência apresenta um recorte das atividades desenvolvidas no âmbito do Subprojeto de Pedagogia: Afro-Alfabetizar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Ludicidade na Educação Infantil, registrado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). O eixo central reside no desenvolvimento de práticas pedagógicas que articulam o processo de alfabetização à valorização da diversidade étnico-racial, contemplando as contribuições dos povos afro-brasileiros e indígenas, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Moreira e Alves, 2024).

Como proposta emerge da necessidade de conceber, no ambiente escolar, um modelo de alfabetização que, para além do domínio da leitura e da escrita, promova uma construção de identidade pautada no reconhecimento da história e da cultura africana e indígena (Moreira e Alves, 2024).

Por nos encontrar ainda na fase inicial de vivência no Subprojeto de Pedagogia PIBID/UESC, acreditamos que, para essa abordagem se tornar uma realidade efetiva nas escolas onde está sendo

¹ Graduanda do 7º Semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz; Bolsista do Subprojeto de Pedagogia. E-mail: mcsoliveira.pdg@uesc.br

² Graduanda do 7º Semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz; Bolsista do Subprojeto de Pedagogia. E-mail: alesantos.pdg@uesc.br

³ Doutora em Ciências Sociais, Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação, Coordenadora de Área do PIBID- Pedagogia/UESC, Orientadora do Estudo Apresentado. E-mail: jtsmoreira@uesc.br

gestada, é fundamental considerar as diretrizes legais que pautam a educação brasileira. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/2003, ampliada pela Lei nº 11.645/2008, tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as etapas da educação básica. Ambas orientam que os

currículos escolares valorizem as contribuições, as lutas, as tradições e as identidades dos povos afroindígenas (Brasil, 2003; Brasil, 2008).

Durante o processo de nossa formação teórica, ao estudar as vozes de autores negros, encontramos em Gomes (2011) a concepção de que é dever democrático da educação escolar, seja ela pública ou privada, promover iniciativas, projetos, estratégias e práticas pedagógicas que contemplem o direito social à educação, o que inclui o direito à diferença. Nesse contexto, o Subprojeto de Pedagogia PIBID/UESC se destaca por sua capacidade de concretizar tais princípios democráticos e educacionais, ao mesmo tempo em que fortalece a formação dos estudantes. A relevância deste tema se manifesta na urgência de se construir uma educação inclusiva e equitativa, que valorize a pluralidade cultural brasileira. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar como as práticas pedagógicas desenvolvidas no Subprojeto de Pedagogia PIBID/UESC contribuem para a afro-alfabetização, fortalecendo a construção da identidade cultural dos alunos e estimulando o processo de letramento de forma significativa. Do ponto de vista metodológico, este relato fundamenta-se na pesquisa-ação de abordagem qualitativa, que envolve observações, planejamento e execução de intervenções pedagógicas. O texto está estruturado em uma introdução que contextualiza o tema, detalha a metodologia aplicada, apresenta os resultados e discussões pertinentes e finaliza com as considerações finais.

Metodologia

O percurso metodológico adotado é de natureza qualitativa, com abordagem baseada na pesquisa-ação. Conforme Thiollent (2011), a pesquisa-ação permite a construção de conhecimento a partir da prática, com a participação ativa dos sujeitos envolvidos. O processo inicial ocorreu por meio de observações participantes no espaço escolar, o que permitiu, nesse percurso de participação, identificar as demandas e os desafios presentes no processo de alfabetização, principalmente no que diz respeito à ausência de referências culturais e étnico-raciais nas práticas pedagógicas.

A partir dessas observações, e em consonância com a perspectiva de Chizzotti (2000) sobre a importância da pesquisa participante para a transformação social, foram planejadas intervenções pedagógicas que dialogassem com a realidade dos alunos. Para isso, utilizamos materiais didáticos produzidos pelos bolsistas, como histórias em quadrinhos que abordam temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira, às identidades negras, à valorização das raízes culturais e, especificamente, à cultura do cacau na região Sul da Bahia. As atividades realizadas, até a presente data, de forma lúdica,

têm priorizado o protagonismo dos alunos, a construção coletiva de saberes e o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita alinhadas ao reconhecimento da diversidade.

Ou seja, através da produção das Histórias em Quadrinhos (HQ) com temáticas da região tem se desenvolvido uma estratégia para alinhar a leitura e a escrita, permitindo que os alunos se vejam representados nas narrativas, nas imagens e nos diálogos construídos. Essa abordagem tem contribuído não apenas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, respeitoso e acolhedor. A prática demonstra que a alfabetização, quando integrada ao reconhecimento das identidades culturais, torna-se mais significativa para formar sujeitos críticos.

Nesse sentido, a afroalfabetização se configura dentro de uma pedagogia da resistência. Resistir, conforme Arroyo (2017), implica ter leituras do mundo, da cidade, do campo, das reações políticas, de produção e de trabalho, todas conectadas aos resultados das resistências e lutas por sobreviver a opressões. Nessas pedagogias, aprendem-se outras formas de pensar, ligadas a formas de reagir e intervir que divergem da lógica do pensamento oficial ou escolar, que só valoriza a busca por causas e múltiplas determinações do real. O pensar construído a partir das múltiplas opressões e das consequências sociais e políticas das lutas, reações e resistências configura um conhecimento distinto.

Toda pedagogia da resistência reafirma o compromisso do projeto com uma educação que reconhece, respeita e representa a pluralidade, seja ela política, religiosa, sexista e/ou étnico-racial. Além das ações desenvolvidas com os alunos, o projeto também envolveu momentos de formação docente, como citado anteriormente, cabendo ressaltar que esse período representou uma base para o conhecimento teórico das/dos bolsistas do PIBID e para as professoras supervisoras, fosse estas através das Rodas de Conversa, Lives Formativas, Seminários Integradores, Estudos Dirigidos e Aulas de Campo, como a visita à Fazenda São Francisco, para conhecermos a história do cacau na região.

Esses momentos foram essenciais para aprofundar a compreensão dos conceitos de identidade, cultura, pertencimento e racismo estrutural, proporcionando subsídios teóricos e metodológicos para o planejamento da primeira atividade a ser desenvolvida na escola. Assim, compreendemos que a formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, é fundamental para garantir práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar que estejam alinhadas aos princípios da educação antirracista.

Resultado e Discussão

No desenvolvimento das atividades, aqui expressas como relato de experiência, evidencia-se que é possível desenvolver práticas pedagógicas que articulam a alfabetização à valorização da cultura afro-brasileira, com direcionamento para o processo de ensino-aprendizagem. Isto porque os resultados parciais apontam que, ao se reconhecerem nas narrativas, nas histórias e nos materiais trabalhados, os alunos se sentem mais motivados, participativos e conscientes do seu lugar no mundo. Nesse mesmo aspecto, as/os bolsistas do PIBID, ao se dedicarem à criação de histórias em quadrinhos que refletem a cultura afro-brasileira próxima à realidade dos estudantes, percebem que essa produção não é apenas um material didático isolado, mas resultado de pesquisa e diálogo, buscando dar voz e rosto às histórias e identidades muitas vezes invisibilizadas no currículo escolar. Cada HQ, como pretexto educacional, carrega em si o esforço e o amor, no sentido freiriano. O "amor" em Freire (2017) como ato de coragem revela o compromisso político com a libertação dos oprimidos, permite que nós, bolsistas do PIBID, possamos construir narrativas capazes de fazer as crianças se sentirem vistas, reconhecidas e valorizadas.

Logo, o Subprojeto de Pedagogia, com a temática a afro-alfabetização, apresenta-se como uma proposta necessária para a construção de uma educação antirracista, inclusiva e que contribui para a formação integral dos sujeitos. A formação docente que estamos recebendo, seja em sua forma teórica ou em forma de construção de material didático, ou ainda em sua forma prática, revela-se como um ato de coragem, ou nos dizeres de Arroyo (2011), como uma pedagogia de resistência, uma forma de afirmar que a escola deve ser um lugar onde todas as identidades são celebradas; onde a alfabetização acontece de maneira plena, reconhecendo as riquezas culturais de cada criança.

Para Gomes (2011), essa postura é crucial para decoloniar o currículo e garantir que a diversidade seja não apenas tolerada, mas celebrada como um pilar da construção do conhecimento e da identidade. Outro aspecto relevante, que trazemos aqui como resultado parcial, é a mudança de postura dos próprios bolsistas ao longo do tempo. Muitos ingressaram no subprojeto com pouco conhecimento sobre a temática étnico-racial, mas, à medida em que se aprofundam os estudos e as práticas pedagógicas, ganharam maior sensibilidade diante da temática, consciência crítica e comprometimento com uma educação que respeita a diversidade. Isso evidencia a importância do PIBID, não apenas para a formação de professores, mas, sobretudo, como um espaço de transformação de práticas pedagógicas.

Considerações Finais

Em primeiro lugar, é importante destacar que a temática da afro-alfabetização, trazida pelo Subprojeto de Pedagogia PIBID/UESC, não se encerra nas ações pontuais na escola, deve ser compreendida como uma perspectiva contínua de atuação docente. Trata-se de um compromisso ético e político com a construção de uma escola que respeita e celebra as diferenças, reconhecendo a diversidade como um valor formativo.

Assim, o trabalho realizado pelos bolsistas do PIBID ultrapassa os muros da escola, pois ecoa como inspiração para práticas pedagógicas transformadoras.

Outra questão importante foi o diálogo com a comunidade escolar, envolvendo professores, coordenadores e estudantes. Foram promovidos momentos de escuta e trocas de saberes, valorizando conhecimentos, histórias e vivências. Essa aproximação fortaleceu os vínculos entre escola e bolsistas do PIBID, além de contribuir para uma educação mais sensível e conectada à realidade dos alunos.

A receptividade dos professores da “escola parceira”, como nomeia o edital do PIBID (10/2024), também é um fator determinante para o sucesso das ações. Muitos docentes têm mostrado interesse em compreender os elementos da cultura afro-brasileira, o que pode com o tempo se transformar em sua presença nos diferentes componentes curriculares. Essa ampliação de olhares mostra que, quando existe intencionalidade pedagógica e formação docente adequada, é possível modificar o espaço escolar, tornando-o em um ambiente mais justo e acolhedor para todos. É preciso enfatizar que o processo de afro-alfabetização não se restringe apenas ao uso de materiais com representações negras e ou indígenas, pois implica em uma mudança de perspectiva sobre o currículo, a didática e as relações estabelecidas em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Formação de Professores. Identidade. PIBID.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**, obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", D.O - seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. D.O - seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital nº 10/2024**. Seleção de Projetos Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF: CAPES, 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**: elementos para o estudo e a pesquisa. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. **Instituto Geledés**, 27 ago. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei1063903/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MOREIRA, Jussara; ALVES, Cândida Daltro. **Subprojeto de Pedagogia: Afro-Alfabetizar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Ludicidade na Educação Infantil**. COLPED/UESC, PIBID, 2024/2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ATIVIDADE DIAGNÓSTICA, ENTRE O PROPOSTO E O REALIZADO

Alana Araújo Almeida Santos¹
Rosenaide Pereira dos Reis Ramos²

Introdução

Este trabalho apresenta o recorte do estudo sobre a alfabetização em tempos de pandemia realizado no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) cujo objetivo pautouse em analisar em que medida a concepção teórico-metodológica das atividades didáticas contidas nos conjuntos de blocos de atividades de língua portuguesa contribuíram para o processo de alfabetização dos(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental. Orientado pela abordagem qualitativa, com a metodologia da pesquisa documental, o corpus da pesquisa foi formado por quatro conjunto de blocos produzidos por professores(as) da rede de ensino de Itabuna, bem como os blocos Diagnóstico e de Avaliação Diagnóstica de Saída, elaborados pela Secretaria de Municipal Educação do referido município. Os resultados aqui apresentados contemplam a análise realizada no bloco Diagnóstico. O estudo foi fundamentado na concepção de alfabetização e letramento de Magda Soares (2021a, 2021b), em outros(as) autores(as), como Luckesi (2005), e em documentos educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e Referencial Curricular Municipal – RCM (Itabuna, 2020), que orientaram a elaboração dos conjuntos de blocos de atividades. As amostras revelaram que a estruturação das atividades propostas aos(as) alunos(as), de modo geral, priorizaram a análise linguística e, com enunciados desprovidos de clareza e intencionalidade, dificultaram o processo de alfabetização dos(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental. O estudo levou ao reconhecimento da necessidade de inserção, na formação inicial e continuada para professores(as), de conhecimentos teóricos e práticos voltados para o domínio de elaboração de atividades didáticas com sentido, significado e intencionalidade de ensino e de aprendizagem.

¹ Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2023). Coordenadora pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Itabuna, Bahia, Brasil. E-mail: alana.ebenezer@hotmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1997) e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2011). Professora Titular do Departamento de Ciências da Educação (UESC) Universidade Estadual de Santa Cruz. Docente do Mestrado Profissional - PROFLETRAS/UESC, Bahia, Brasil. E-mail: rosaramos@uesc.br

Metodologia

Esse estudo trata de uma pesquisa documental (Gil, 2002), caracterizando-se a partir de métodos descritivos com uma abordagem qualitativa (Oliveira, 2007). O contexto para a seleção do corpus da pesquisa foi o seguinte: em setembro de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Itabuna, em consonância com o parecer do CNE, adotou como modelo de atividades não presenciais os blocos de atividades e, em abril de 2021, apresentou orientações para a organização do trabalho com uma proposta denominada de Organização das Atividades Pedagógicas para o Continuum Letivo 2020/2021. Esses blocos foram desenvolvidos por professores(as) e, nas datas programadas pela SME, seriam entregues aos pais dos(as) alunos(as) na escola, evitando, assim, qualquer tipo de aglomeração ou contato com os(as) alunos(as) no contexto de distanciamento social. Para dar início a esse período, um bloco (denominado de Bloco Diagnóstico) foi produzido pela SME, com o objetivo de verificar a aprendizagem apresentada pelos(as) alunos(as). O resultado apresentado pelos(as) discentes consistiria em orientações aos(as) professores(as) para a produção dos blocos subsequentes, visando atender às necessidades de aprendizagem dos(as) alunos(as). A discussão dos dados coletados foi realizada de forma descritiva/qualitativa e em articulação direta com o objetivo do estudo, intencionando analisar em que medida a concepção teórico-metodológica das atividades didáticas contidas nos conjuntos de blocos de atividades de língua portuguesa contribuíram para o processo de alfabetização dos(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, para este recorte da pesquisa, buscamos analisar o Bloco Diagnóstico elaborado pela SME, visando identificar se as atividades apresentadas no Bloco Diagnóstico se caracterizavam, de fato, como atividades de investigação e sondagem da aprendizagem dos(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Resultado e discussão

O Bloco Diagnóstico de língua portuguesa foi organizado em oito páginas, todas apresentadas com cabeçalho, com espaços demarcados para preenchimento de informações do nome da escola, aluno(a), professor(a), data, turma e turno. Além dessas informações, contêm também a descrição do conhecimento escolar e objetivo de cada atividade. A organização das atividades, não apresentou variação de cores, fato que pode ter contribuído para o desestímulo frente à realização da atividade diagnóstica, considerando que esses alunos (as) são oriundos da

Educação Infantil, e “a transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção”. (Brasil, 2018, p. 53).

Um outro aspecto observado diz respeito à ausência de um texto informativo/instrutivo que situasse a família ou responsável para a realização da atividade junto à criança ou mesmo que informasse o objetivo geral do Bloco Diagnóstico. A falta de orientação para os familiares e/ou responsáveis sobre as atividades (diagnósticas ou não) pode dificultar o alcance dos objetivos. Dessa forma, os resultados obtidos nas atividades podem não ser exatamente o ponto de partida para o(a) professor(a), descaracterizando, assim, o perfil de atividade diagnóstica, como é descrito por Soares (2021a): as dificuldades das crianças são os sintomas apresentados que permitem orientar e definir a intervenção.

Analizamos, de igual forma, a organização dos enunciados. Cada página possuía um ou dois enunciados instruindo a forma de execução da atividade. No entanto, a construção frasal dos enunciados não apresentava condições claras e completas para a realização da atividade pedagógica. A clareza dos enunciados é, sem dúvida, um fator preponderante para que haja êxito na atividade diagnóstica, principalmente por se tratar de atividades que seriam realizadas fora do espaço escolar, local por excelência de interação professor(a)-aluno(a). Sendo assim, os enunciados das atividades carecem de detalhes orientadores que indiquem a forma de como a atividade deveria ser desenvolvida. A exemplo disso, verificamos, em uma das atividades propostas, o seguinte enunciado: “Descubra as palavras no quadro.” No entanto, o quadro (Figura 1) é apresentado de forma confusa, com sílabas e números, e, abaixo do quadro, algumas adições. Vejamos:

1. DESCUBRA AS PALAVRAS PROCURANDO NO QUADRO.

1 LA	2 NA	3 VE	4 TA
5 PO	6 LO	7 DE	8 TE
9 BO	10 DA	11 CA	12 DO

$1 + 4 =$ _____ $3 + 1 =$ _____ $2 + 10 =$ _____ $1 + 12 =$ _____	$5 + 8 =$ _____ $9 + 11 =$ _____ $9 + 6 =$ _____ $7 + 12 =$ _____
--	--

Figura 1 – Enunciado de atividade – Bloco Diagnóstico – SME (Itabuna, 2021)

Não existe, portanto, uma instrução clara. Consideramos, porém, ser de vital importância que as atividades, realizadas no contexto da sala de aula ou fora, tragam em seus enunciados/orientações a perspectiva da “presença” do(a) professor(a). Não sendo dessa forma, certamente os resultados obtidos pelo diagnóstico ficam incertos, comprometem o planejamento do ensino e as atividades subsequentes.

Assim, as atividades de língua portuguesa do Bloco Diagnóstico se caracterizam por palavras soltas e desvinculadas do contexto do(a) aluno(a), contrariando, por exemplo, os princípios defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), adotada pela SME (Itabuna, 2021), uma vez que, segundo Coelho (2016) a Pedagogia Histórico-Crítica atua na defesa “de uma escola que transmita o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas para contribuir com a formação de seres humanos capazes de transformar a realidade” (Coelho, 2016, p. 74).

Conclusão

O objetivo geral desta investigação foi contemplado, assim como o objetivo específico elencado para o recorte do estudo aqui apresentado, visto que analisamos em que medida a concepção teórico-metodológica das atividades didáticas contidas nos conjuntos de blocos de atividades de língua portuguesa contribuíram para o processo de alfabetização dos(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental, e analisamos a composição e formulação das atividades intituladas de atividades diagnósticas no Bloco Diagnóstico elaborado pela SME.

Os dados coletados, a partir da análise, revelaram a necessidade de a formação inicial e continuada de professores(as) contemplar conhecimentos teórico-práticos para o domínio da elaboração de atividades didático-pedagógicas que se caracterizem por enunciados bem formulados, compreensivos, intencionais, contextualizados e com orientações claras para a execução pelos(as) alunos(as) de qualquer segmento de ensino.

Inferimos, então, que a formulação das atividades propostas no Bloco Diagnóstico, de modo geral, não corresponde aos objetivos de atividades diagnósticas. Considerando o segmento relacionado ao nosso estudo, apontamos o curso de Licenciatura em Pedagogia como lugar para preparar futuros(as) professores(as) para o alcance desse importante domínio e reconhecimento das atividades como recurso de mediação entre o ensino e a aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Material didático.

Referências

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

COELHO, I. T. **Pedagogia Histórico-Crítica**: elementos para uma perspectiva históricocrítica do ensino de leitura e da escrita. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ITABUNA (Município). **Proposta de organização das atividades pedagógicas para o continuum letivo 2020/2021**. Itabuna: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

ITABUNA (Município). **Referencial Curricular Municipal: Pelo Direito de Aprender**. Itabuna: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda a criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2021a.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2021b.

LETRAMENTO RACIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A POTÊNCIA DE BECOS DA MEMÓRIA E OLHOS D'ÁGUA NO ENFRENTAMENTO AO RACISMO E À EXCLUSÃO LETRADA

Roberta Pacheco Caetano Borges¹

Aline Santos Ferraz Lima²

Lilian Aparecida de Oliveira³

Introdução

Os indicadores educacionais recentes evidenciam avanços significativos na escolarização da população brasileira, mas também revelam desigualdades persistentes, especialmente no que se refere à alfabetização funcional e à permanência de jovens nas etapas finais da educação básica. Em 2024, o Brasil registrou uma taxa de analfabetismo de 5,3% entre pessoas com 15 anos ou mais, a menor da série histórica iniciada em 2016. Ainda assim, isso representa cerca de 9,1 milhões de brasileiros em condição de analfabetismo absoluto (IBGE, 2024).

A despeito do aumento no percentual de pessoas com ensino médio completo (56,0%) e da elevação da média nacional de anos de estudo para 10,1 anos, observam-se lacunas importantes na trajetória educacional de jovens: 8,7 milhões de brasileiros entre 14 e 29 anos não concluíram o ensino médio, e 18,5% da juventude de 15 a 29 anos encontravam-se, em 2024, fora da escola e do mercado de trabalho (IBGE, 2024). Esses dados justificam a

¹ Especialista em Leitura e Produção Textual aplicadas à Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO). Técnica em Atendimento Educacional Especializado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Itapetinga, Bahia, Brasil.

E-mail: robertacaetanoborges@hotmail.com

² Graduanda em Pedagogia na Instituição Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Bolsista do Programa de Iniciação à docência na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Itapetinga-Bahia, Brasil. E-mail: alinesantoslimaferraz@gmail.com

³ Graduanda em Licenciatura do curso de Pedagogia na Instituição Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista de iniciação científica pela FAPESB. Itapetinga-Bahia, Brasil. E-mail: lilianoliveira7447@gmail.com

necessidade de políticas públicas específicas, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), articuladas a práticas de letramento crítico e racialmente contextualizado, capazes de enfrentar tanto o analfabetismo funcional quanto os efeitos da exclusão histórica de populações negras e periféricas do acesso ao conhecimento escolar.

Nesse cenário, a proposta deste trabalho é discutir a potência de obras literárias negras, como *Becos da Memória* e *Olhos d'Água*, ambas de Conceição Evaristo, como instrumentos de letramento racial e enfrentamento ao analfabetismo funcional desses sujeitos. A literatura, entendida aqui como prática social e política, é mobilizada para valorizar a identidade, a ancestralidade e a resistência dos sujeitos historicamente silenciados.

A partir de uma abordagem interdisciplinar, este estudo visa refletir sobre a inserção crítica da literatura afro-brasileira no currículo da EJA como caminho para a construção de práticas pedagógicas antirracistas. A escolha das obras de Evaristo se justifica pelo seu compromisso estético e ético com as memórias coletivas negras, oferecendo subsídios para uma formação leitora que promova a dignidade, a consciência crítica e o pertencimento.

Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, fundamentando-se em autores que tratam do letramento racial, da literatura afro-brasileira e da EJA, como Soares (2006) e Ribeiro (2017). Os textos literários analisados foram *Becos da Memória* (2006) e *Olhos d'Água* (2014), ambos de Conceição Evaristo, com foco nas estratégias narrativas que evidenciam as marcas do racismo estrutural e da resistência cultural negra.

O objetivo central foi analisar a articulação entre a literatura e os processos de letramento a partir de referenciais teóricos e dados oficiais de 2024, como os produzidos pelo INAF, IBGE e PNAD Contínua.

Resultados e Discussão

Os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional -INAF (2024) reforçam a urgência de ações pedagógicas voltadas ao enfrentamento do analfabetismo funcional com recorte racial. A maioria dos analfabetos funcionais no Brasil são pessoas pretas ou pardas, com baixa

escolaridade, e inseridas em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. A literatura de Conceição Evaristo oferece possibilidades para romper com o silenciamento histórico desses sujeitos, uma vez que suas narrativas colocam a oralidade, a memória e a vivência da população negra como elementos centrais da construção do texto.

Arroyo afirma que, nesse contexto

A herança legada pelas experiências de educação de jovens e adultos inspiradas no movimento de educação popular não é apenas digna de ser lembrada e incorporada, quando pensamos em políticas e projetos de EJA, mas continua tão atual quanto nas origens de sua história, nas décadas de 50e 60, porque a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções também continua atual em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente (Arroyo, 2001, p. 221).

Em Becos da Memória, por exemplo, a autora evidencia a segregação urbana e a negação do direito à cidade vivenciada por moradores de uma favela prestes a ser removida; o que dialoga diretamente com o conceito de exclusão letrada discutido por Soares (2006, p. 18). Já em Olhos d’Água, os contos trazem vozes femininas negras que resistem à fome, à violência e à invisibilidade. Essas vozes tornam-se potentes instrumentos de alfabetização crítica e de letramento racial, como aponta Ribeiro (2017), ao promoverem identificação, empatia e reflexão política nos leitores. As narrativas, portanto, não apenas informam, mas formam. Elas possibilitam uma prática pedagógica que rompe com o currículo eurocentrado e insere os sujeitos da EJA como protagonistas de suas histórias. Ao mobilizar a estética da escrevivência, conceito forjado pela própria autora, os textos convocam a escola a se tornar território de enunciação e não de silenciamento.

Tabela 1-Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões(%)

Grandes Regiões	Taxa de analfabetismo (%)									
	15 anos ou mais					60 anos ou mais				
	2016	2019	2022	2023	2024	2016	2019	2022	2023	2024
Brasil	6,7	6,1	5,6	5,4	5,3	20,5	18,1	16,0	15,4	14,9
Norte	7,9	7,0	6,4	6,4	6,0	30,0	25,5	23,5	22,0	21,5
Nordeste	13,9	12,9	11,7	11,2	11,1	39,9	37,4	32,5	31,4	30,7
Sudeste	3,5	3,0	2,9	2,9	2,8	11,8	9,7	8,8	8,5	8,1
Sul	3,3	3,0	3,0	2,8	2,7	11,5	9,6	9,3	8,8	8,0
Centro-Oeste	5,2	4,4	4,0	3,7	3,3	21,3	16,7	14,9	13,6	12,8

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa de Amostra de Domicílios Contínua 2016/2024.

Ao analisar os dados educacionais mais recentes das tabelas 1 e 2, verifica-se que, embora haja progressos nos níveis médios de escolarização, as disparidades regionais, raciais e geracionais ainda impõem desafios à garantia plena do direito à educação. Em 2024, pessoas brancas apresentavam média de escolaridade de 11 anos, enquanto pretos e pardos registravam apenas 9,4 anos, o que evidencia uma desigualdade estrutural que se expressa também nos níveis de letramento e nas possibilidades de permanência escolar (IBGE, 2024).

Tabela 2-Taxa de analfabetismo(%)

Taxa de analfabetismo (%)							
Grupos de idade	15 anos ou mais		6,7	6,1	5,6	5,4	5,3
	18 anos ou mais		7,1	6,4	5,9	5,7	5,5
	25 anos ou mais		8,3	7,4	6,8	6,5	6,3
	40 anos ou mais		12,1	10,8	9,8	9,4	9,1
	60 anos ou mais		20,5	18,1	16,0	15,4	14,9
Sexo	15 anos ou mais	Homem	7,0	6,4	5,9	5,7	5,6
		Mulher	6,5	5,8	5,4	5,2	5,0
	60 anos ou mais de idade	Homem	19,7	17,9	15,7	15,4	14,7
		Mulher	21,1	18,2	16,3	15,5	15,0
Cor ou raça	15 anos ou mais	Branca	3,8	3,3	3,4	3,2	3,1
		Preta ou parda	9,1	8,2	7,4	7,1	6,9
	60 anos ou mais de idade	Branca	11,8	9,5	9,3	8,6	8,1
		Preta ou parda	30,7	27,2	23,3	22,7	21,8
			2016	2019	2022	2023	2024

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa de Amostra de Domicílios Contínua 2016/2024

A taxa de frequência das crianças de 6 a 14 anos atinge quase 100%, consolidando a universalização do acesso ao ensino fundamental; contudo, entre os jovens de 15 a 17 anos, a frequência foi de 93,4%, ainda abaixo do ideal previsto na LDB. Esses dados reforçam o papel estratégico da EJA e a importância da implementação efetiva de diretrizes curriculares que contemplem a Lei n.º 10.639/2003 e a Lei n.º 11.645/2008, as quais determinam a inclusão obrigatória das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares. Literaturas como Becos da Memória e Olhos d’Água, de Conceição

Evaristo, articulam o letramento com o pertencimento identitário e oferecem um caminho possível para combater o analfabetismo funcional com base em práticas educativas emancipatórias e culturalmente situadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, reafirma a necessidade de garantir o respeito à diversidade étnico-racial e cultural nas práticas pedagógicas, com ênfase no trabalho com literaturas de matrizes africanas e indígenas em todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2018). Ao serem trabalhadas com intencionalidade pedagógica crítica, essas produções literárias fortalecem o processo de letramento racial nos sujeitos da EJA, não apenas no domínio da leitura e escrita convencional, mas sobretudo como ato político de contestação à exclusão letrada e ao racismo estrutural. Como destaca Gomes (2012), o reconhecimento da diversidade racial nos materiais didáticos e nas práticas docentes é um elemento central para a efetivação de uma educação antirracista.

Considerações Finais

A pesquisa defende que a incorporação de práticas de letramento racial na EJA, a partir de obras como *Becos da Memória e Olhos d'Água*, de Conceição Evaristo, constitui uma estratégia potente de enfrentamento ao analfabetismo funcional e à exclusão letrada. Essas narrativas possibilitam o reconhecimento das subjetividades negras, das memórias periféricas e da ancestralidade como elementos legítimos do conhecimento escolar, promovendo a valorização das identidades dos estudantes e criando condições para o desenvolvimento de competências leitora e crítica em contextos reais de uso da linguagem.

Além disso, reafirma-se a importância da aplicação efetiva das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 como dispositivos legais que, quando implementados de forma crítica e pedagógica, fortalecem o papel social da escola na construção de uma educação antirracista, inclusiva e dialógica. A valorização das literaturas afro-brasileira e indígena, nesse contexto, transcende a obrigatoriedade legal e se torna uma resposta ética e política ao histórico de exclusão e silenciamento de vozes negras e originárias no currículo escolar.

Por fim, o estudo aponta a necessidade de novas pesquisas e formações continuadas para professores da EJA, de modo que possam mediar, com intencionalidade e sensibilidade, práticas pedagógicas que articulem os desafios da alfabetização com a potência das narrativas de

resistência. O letramento racial, portanto, não deve ser visto como um complemento, mas como uma exigência para que a educação cumpra sua função social de promover justiça, dignidade e emancipação.

Palavras-chave: Letramento racial. Literatura negra. Educação de Jovens e Adultos.

Referências

ARROYO, Miguel G. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos .Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2001, p.221-230.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **PNAD Contínua: educação 2016–2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 15 jun. 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, p. 27833, 23 dez. 1996.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 2. ed. São Paulo: Pallas, 2006.

_____. **Olhos d'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: 2016/2024. Brasília: IBGE, 2024

INAF, Indicador de Alfabetismo Funcional. São Paulo: Ação Educativa, 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VARIAÇÃO DIAFÁSICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ALUNOS SURDOS

Letícia Campos Silva¹
Gabriel Nascimento Silva²

Introdução

Segundo Pereira e Silva (2022, p. 174 apud Gómez, 1993): “[...]a variação diafásica ou contextual, [...] a língua conhecida e empregada por um mesmo indivíduo varia em maior ou menor grau de formalidade a depender da situação de comunicação da qual participa.” Dessa forma, pode-se afirmar que a variação diafásica ou contextual é parte da variação linguística que permite ao locutor adequar-se ao grau de formalidade em que ele e o seu interlocutor estejam inseridos.

Percebemos que, quando nós estamos com os nossos amigos, familiares, conhecidos de nosso ciclo social, fazemos o uso constante da linguagem informal para poder nos comunicarmos. De igual modo, quando se trata de um contexto que exige que a comunicação seja realizada de maneira formal, nós utilizamos a variação que se adeque melhor a tal contexto. Desse modo, a variação diafásica será utilizada de acordo com o cenário em que o interlocutor está inserido, ou seja, em ambientes familiares mais descontraídos ou em ambientes jurídicos, local onde se exige um grau de formalidade maior. Essas circunstâncias irão nos indicar qual grau de formalidade ou informalidade deveremos utilizar em cada situação para que, assim, possamos manter o diálogo fluindo normalmente.

¹ Discente do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Inglesa e suas Literaturas (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil. lcsilva.let@uesc.br.

² Esp. em Libras e Educação Inclusiva - FAMART, e Técnico em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais e Português - IFTO. Professor Substituto na Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, Brasil. gnsilva@uesc.br.

Esta proposta de atividade foi realizada na disciplina de Português como segunda Língua para pessoas surdas (LTA 712), ofertada no ano de 2025.1, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), sob a orientação do professor Gabriel Nascimento Silva.

O objetivo da atividade sobre sinônimos na variação diafásica foi o de estimular os alunos a realizarem a leitura visual, através do gênero memes, bem como compreender esses sinônimos dentro da variação diafásica (formal e informal) em língua portuguesa.

De acordo com os autores Candido e Gomes (2015), eles apontam que:

Um meme é em resumo, qualquer conceito propagado através da internet, independentemente da forma, podendo ser, por exemplo, uma imagem, um vídeo, um áudio ou até mesmo uma palavra ou uma frase. Com o expressivo aumento no uso da internet, principalmente em redes sociais e blogs, a disseminação dos memes ganhou força e muitos adeptos. Atualmente são utilizados também em publicidades. (Candido e Gomes, 2015, p.1295)

Dessa forma, o professor que ministrará a sua aula de Língua Portuguesa, ao abordar o conteúdo gramatical sinônimos, pode recorrer ao uso desse gênero textual, os memes, que fazem parte do universo digital desses alunos. Por esse motivo, a escolha desse gênero pode ser assertiva, porque vai despertar o interesse dos alunos ao longo das explicações, como também fazer com que eles percebam que esse assunto exposto em sala de aula está em seu cotidiano.

Para tanto, é necessário, juntamente ao ensino de língua portuguesa, refletir sobre aspectos culturais e linguísticos do povo surdo. A autora Strobel (2016) destaca que os surdos, para além de uma visão clínica que lhes dá a nomenclatura de “deficientes”, são indivíduos que no lugar da falta da audição compartilham experiências visuais e principalmente linguísticas, o que se mostra através da língua brasileira de sinais, a Libras. Com isso, é importante destacar que: assim como na Língua Portuguesa, ou qualquer outra língua, podemos perceber variações no uso de palavras, que são selecionadas conforme o contexto e o grau de formalidade exigido. Na Libras um único sinal que desempenhe determinada função gramatical pode ter diversos sinônimos em língua portuguesa, como veremos a seguir. Por esse motivo, quando falamos dos sinônimos na variação diafásica, nós percebemos que os surdos utilizam a visualidade, por exemplo: a postura, as expressões faciais e o movimento do corpo para indicar o grau de formalidade ou informalidade na comunicação, diferentemente do português, que muitas vezes apresenta uma nova palavra para demarcar um contexto de enunciação específico.

Metodologia

Essa proposta de atividade foi pensada para ser aplicada em uma turma onde tenha tanto alunos surdos quanto alunos ouvintes, pois os professores desses alunos terão que ministrar sua aula sobre o assunto gramatical sinônimos na variação diafásica para todos dessa turma. Desse modo, esses docentes terão que explicar esse conteúdo gramatical contemplando esses dois públicos alvos, para que eles possam aprender em conjunto.

Sendo assim, os docentes irão utilizar slides conceitualizando “O que é sinônimo?” e “O que variação diafásica?”, também é muito importante trazer alguns exemplos visuais, pois é um recurso que tem como finalidade trazer uma explicação prática. Além disso, é interessante selecionar alguns sinônimos que são usados em contexto formal ou informal e colocar em uma tabela esses sinônimos, e o professor ir explicando esse assunto em português, como também trazendo os sinais correspondente a cada palavra.

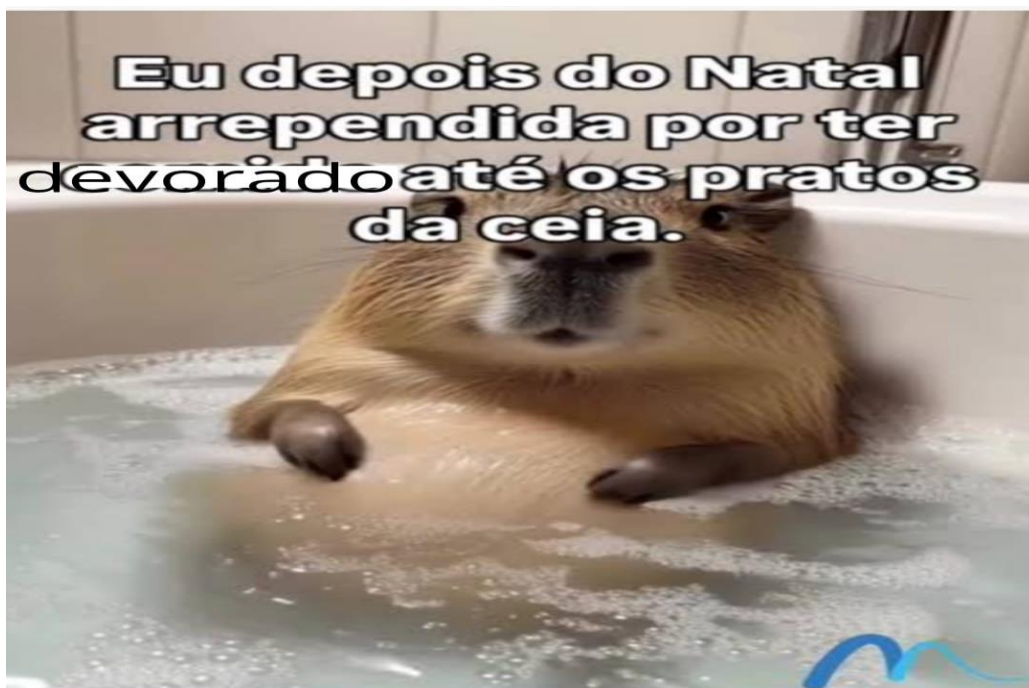
Desse modo, na Libras, em alguns casos, por palavras que são sinônimos têm o mesmo sinal, mas em outros casos, duas palavras sinônimas têm sinais diferentes, e nesses casos os surdos utilizam a visualidade: a postura, as expressões faciais e o movimento do corpo para indicar o grau de formalidade ou informalidade na comunicação. Para exemplificar, segue a tabela abaixo, que foi utilizada como exemplo nessa proposta de atividade:

Tabela 1

Formal	Informal
Matrimônio	Casamento
Médico	Doutor
Falecer	Morrer
Obeso	Gordo
Comer	Devorar

Nessa tabela, é notável que as palavras “matrimônio”, “casamento”, “doutor”, “médico”, “comer” e “devorar” têm sinais diferentes. Já as palavras “falecer”, “morrer”, “obeso” e “gordo” são sinônimos, mas que possuem o mesmo sinal na Libras.

Depois dessa explicação, os alunos receberão outros memes, mas com as mesmas palavras que foram trabalhadas durante a explicação e os alunos reescreverão na linguagem formal. Para exemplificar, tem-se o seguinte meme:



Fonte: google.

Esse meme foi selecionado por ter a palavra “devorado”, no lugar de “comer” nesse contexto, afinal, geralmente utilizamos “devorado”, para expressar algo que foi feito com muita pressa. Além do mais, a escolha dessas duas palavras sinônimas também se refere ao grau de formalidade com quem estamos nos comunicamos. Uma vez que, a proposta é que os alunos deverão reescrever esse meme na linguagem formal. Possível resposta que eles poderão reescrever: “Eu depois do Natal, arrependida por ter comido muito na ceia.”

Resultado e discussão

Essa proposta de atividade de trabalhar sinônimos no contexto de variação diafásica em uma sala de aula com alunos surdos apresenta desafios para o professor que vai ministrar a sua aula para mais de 30 alunos. Afinal, o professor terá que lidar com os diferentes tipos de aprendizagem dos alunos, uma vez que, a turma não é homogênea, e sim heterogênea, pois cada aluno aprende de maneira única. Desse modo, o professor terá que adaptar sua aula para que o ensino alcance a todos de forma igualitária.

Além disso, os professores ainda se depararão com os recursos tecnológicos que serão necessários para a realização dessa explicação teórica e prática. Portanto, não só levando em conta

um mundo perfeito e ideal, deve-se sempre considerar que algumas dificuldades surgirão ao longo do caminho.

Mas, se caso não tiver esses recursos tecnológicos, que é uma possível dificuldade encontrada ao longo desse caminho, os professores terão que adaptar essa atividade para outro tipo de modalidade, por exemplo, imprimir as folhas que terão as explicações desses conceitos, como também tabela, os memes, e todo aparato visual para que os alunos surdos possam ter em seu alcance visual como recurso de aprendizagem. Por fim, essa atividade pode ser realizada tanto com os recursos tecnológicos, quanto com outros recursos, como foi mencionado folhas impressas e que o professor possa trabalhar para que haja entendimento dos alunos em conjunto sobre esse assunto gramatical.

Considerações

Com essa proposta de atividade, nós esperamos que o público alvo possa ser alcançado e que os professores possam utilizar essa atividade para ser um dos instrumentos de aprendizagem para os alunos nessa caminhada de ensino.

Além de trabalhar o conteúdo gramatical de forma contextualizada, a atividade busca promover o respeito às identidades linguísticas, culturais e identitária. Uma vez que, em uma sala de aula, nós nos deparamos com uma turma heterogênea. Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é de suma importância, destacar o que a competência geral 4 aborda:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital–, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Brasil, 2018, p. 9 grifos nossos)

Por fim, essa proposta de atividade alinhada à BNCC promoverá um ensino mais igualitário para que todos os alunos possam aprender de forma mais inclusiva, onde nessa sala de aula, heterogênea, todos possam ter seu jeito de aprendizagem contemplados de modo igual.

Palavras-chave:

Sinônimos na variação diafásica. Memes. Surdos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: < <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acesso em: 15.06.2025.

CANDIDO, Evelyn Coutinho Rother; GOMES, Nataniel dos Santos. *Memes – Uma linguagem*. **Revista Philologus**, nº 63. p. 1293-1303. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2015. Disponível em: < <https://www.scribd.com/document/628279149/Memes-uma-mensagem-ludica> >. Acesso em: 13.06.2025

PEREIRA E SILVA, Welton; "Variação Diafásica e Máxima de Modo no Gênero Resumo de Sentença: Por um Ensino Reflexivo de Vocabulário Específico do Direito", p. 173-192. **Variação e ensino de português no mundo: Variation et Enseignement de Portugais Dans le Monde**. São Paulo: Blucher, 2022.ISBN: 9786555501315, DOI 10.5151/9786555501315-09. Disponível em: < <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/09-23332/> > Acesso em: 08.06.2025

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2016.

FORMANDO LEITORES: DESAFIOS E CONQUISTAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Vilmone Souza Ferreira Dos Santos²⁴
Jasmym Alves França²⁵

Introdução

O processo de alfabetização representa uma das fases mais significativas e desafiadoras no percurso escolar das crianças, constituindo-se como o momento em que os alunos estabelecem um contato sistemático com a linguagem escrita, compreendendo a relação entre fonemas (sons) e grafemas (letras). No entanto, ensinar a ler e a escrever vai além da simples decodificação do código alfabético; trata-se de desenvolver, de forma articulada, competências cognitivas, linguísticas e sociais essenciais para a construção do conhecimento e a participação plena na cultura letrada.

A partir das contribuições de Magda Soares (2004), que diferencia os conceitos de alfabetização e letramento, ressalta-se a importância de práticas que integrem esses dois processos. A perspectiva de "alfabetizar letrando" propõe que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra de maneira contextualizada, funcional e significativa, respeitando o ritmo e as experiências dos alunos, bem como promovendo o uso social da linguagem.

Nesse contexto, a realidade escolar impõe diversos desafios ao trabalho docente, como a heterogeneidade das turmas, a defasagem de aprendizagem, a escassez de recursos pedagógicos adequados, a pressão por resultados imediatos e a necessidade de formação continuada dos professores. Tais fatores impactam diretamente a construção de práticas pedagógicas efetivas e comprometidas com uma alfabetização humanizada.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo discutir os desafios e as conquistas vivenciados no processo de alfabetização ao longo do ano letivo de 2023, com base na experiência de duas

²⁴ Especialista em Atendimento Especializado (Unopar) Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) Professora pela Prefeitura Municipal de Itapetinga-BA, Itapetinga, Bahia, Brasil. E-mail. Souzavilmoni@hotmail.com.

²⁵ Mestre em Educação/ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista no Doutorado em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Jasmymfranca7@gmail.com.

professoras atuantes em turmas dos anos iniciais. A análise parte da necessidade de adaptação constante às múltiplas realidades presentes nas salas de aula, evidenciando práticas que buscaram superar os obstáculos impostos pelo contexto escolar. A justificativa para o estudo reside na relevância de refletir sobre as condições concretas da prática docente e de contribuir para o aprimoramento de metodologias que promovam a formação de leitores críticos e autônomos.

A fundamentação teórica será aprofundada nas seções seguintes, com base em autores que discutem os processos de alfabetização e letramento no Brasil, priorizando produções recentes em periódicos especializados, dissertações, teses e obras de referência na área da educação.

Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, modalidade de pesquisa qualitativa que tem como propósito sistematizar e refletir sobre vivências práticas ocorridas em contextos educativos reais. Segundo Souza et al. (2020), o relato de experiência “consiste em uma narrativa fundamentada teoricamente que descreve uma situação vivida, com o intuito de compartilhar aprendizados, estratégias e reflexões sobre a prática docente” (p. 3).

A abordagem adotada é qualitativa, por considerar as experiências em sua complexidade e singularidade, valorizando os significados atribuídos pelas docentes às suas práticas no cotidiano escolar. O tipo de pesquisa está inserido na perspectiva descritivo-reflexiva, na qual as ações pedagógicas são descritas e analisadas criticamente à luz de referenciais teóricos pertinentes à alfabetização e ao letramento.

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública municipal localizada na cidade de Itapetinga, Bahia, cujo nome será preservado por questões éticas, conforme recomenda a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A unidade escolar atende a uma comunidade marcada por contextos de vulnerabilidade social, refletidos nas condições socioeconômicas das famílias e nas múltiplas demandas enfrentadas pelo ambiente escolar.

A experiência relatada refere-se ao trabalho realizado com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, composta por 21 alunos, com diferentes níveis de aprendizagem. As práticas pedagógicas foram desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2023, por duas professoras alfabetizadoras, que atuaram de forma colaborativa no planejamento, execução e avaliação das atividades de ensino.

Os instrumentos utilizados para o registro das experiências incluíram anotações em diário de bordo, planejamentos pedagógicos, portfólios de atividades dos alunos e observações sistemáticas das

interações e do desenvolvimento das crianças. As reflexões apresentadas foram organizadas a partir da análise dessas fontes, articuladas com a revisão de literatura sobre alfabetização, letramento, práticas pedagógicas e contexto escolar.

Dessa forma, o presente trabalho busca contribuir com o debate sobre os desafios e as possibilidades do processo de alfabetização em contextos marcados pela desigualdade social, valorizando o olhar do professor como sujeito que constrói conhecimento a partir da prática.

Resultado e discussão

Durante o ano letivo de 2023, a atuação como professora em uma escola pública municipal localizada em um bairro periférico da cidade de Itapetinga-BA proporcionou vivências marcantes e desafiadoras. A turma de 1º ano do Ensino Fundamental, composta por 21 alunos, apresentava um alto índice de defasagem no processo de alfabetização, reflexo de uma trajetória educacional comprometida por fatores socioeconômicos e pela ausência de um trabalho sistemático na Educação Infantil.

Do ponto de vista institucional, a escola apresentava fragilidades em sua gestão, especialmente no que diz respeito à escuta e valorização dos professores. A ausência de uma gestão democrática e participativa comprometia diretamente o trabalho pedagógico, com decisões centralizadas e pouca articulação com a equipe docente. Essa constatação está em consonância com Paro (2012), ao afirmar que “a gestão democrática pressupõe a participação ativa dos diversos segmentos da comunidade escolar, inclusive dos professores, nas decisões que afetam diretamente o cotidiano da escola” (p. 134).

Além disso, a limitação da autonomia docente, marcada por interferências religiosas na proposta pedagógica, impactava negativamente no desenvolvimento das atividades escolares, especialmente aquelas relacionadas à identidade cultural dos alunos. A proibição de manifestações culturais tradicionais, como o Carnaval e a Festa Junina, restringia o acesso das crianças a vivências importantes de socialização e pertencimento, elementos fundamentais para o desenvolvimento da afetividade e da aprendizagem (Vygotsky, 2000).

Em relação à aprendizagem, observou-se que muitas crianças não haviam desenvolvido habilidades básicas esperadas para essa etapa. As dificuldades incluíam ausência de consciência fonológica, coordenação motora fina pouco desenvolvida, vocabulário restrito, escuta limitada e dificuldade em seguir instruções. Esses aspectos indicam que os campos de experiência propostos

pela BNCC (BRASIL, 2018) não foram plenamente trabalhados na Educação Infantil, o que comprometeu o início do processo de alfabetização.

Diante desse cenário, as ações pedagógicas foram pautadas em referenciais teóricos que compreendem a alfabetização em sua dimensão ampla, cultural e política. A perspectiva de Paulo Freire (1989) foi essencial para compreender o ato de alfabetizar como um ato de libertação e construção de consciência crítica, entendendo que “ensinar a ler e a escrever é, antes de mais nada, ensinar a ler o mundo”. Essa concepção dialoga com os estudos de Magda Soares (2003), que defende uma prática alfabetizadora vinculada às práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse sentido, optou-se por práticas contextualizadas, com uso de palavras geradoras, textos do cotidiano e gêneros textuais variados, como parlendas, bilhetes, cartas e listas. A escuta ativa das crianças era valorizada, e elas podiam sugerir os textos a serem trabalhados. Inicialmente, os alunos faziam uso da escrita por meio de um escriba, o que permitia a transposição da oralidade para a linguagem escrita, promovendo o vínculo entre fala e grafia. Progressivamente, percebeu-se que muitas crianças começaram a escrever espontaneamente, demonstrando avanço em suas hipóteses de escrita.

Com base na psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), foi possível identificar que a turma apresentava níveis variados: crianças no nível pré-silábico, outras no silábico sem valor sonoro, e um número significativo no silábico com valor sonoro. Como afirma Ferreiro (1991), “a criança que usa letras com valor sonoro já percebe que existe uma relação entre sons da fala e as letras da escrita, ainda que essa correspondência não seja completa nem convencional”. Essa constatação sinaliza progressos significativos no desenvolvimento do conhecimento alfabético.

Outro ponto relevante foi a implementação de estratégias lúdicas e interativas no cotidiano da sala de aula, como jogos de sílabas móveis, dominó de palavras e atividades com o nome próprio, que favoreceram o engajamento e a aprendizagem. Os grupos de alunos eram organizados de forma flexível, considerando suas hipóteses de escrita, o que possibilitou uma mediação mais eficaz e individualizada.

Em relação à leitura, os avanços foram notáveis, sobretudo entre os alunos que inicialmente apresentavam resistência. Ao se sentirem acolhidos e valorizados, passaram a demonstrar maior interesse e envolvimento. O processo de leitura começou com a identificação e leitura de sílabas, progredindo para palavras, frases e pequenos textos. Utilizaram estratégias como a silabação oral, demonstrando compreensão progressiva dos textos lidos. Conforme destaca Ferreiro (1986), a leitura silábica não deve ser vista como erro, mas como parte de um processo construtivo no qual a criança se apropria ativamente do conhecimento.

Assim, mesmo diante de um cenário adverso marcado por limitações institucionais, desafios pedagógicos e contexto de vulnerabilidade social foi possível perceber avanços significativos na alfabetização e letramento dos alunos. O trabalho com práticas contextualizadas, respeitando o tempo e a realidade de cada criança, fortaleceu o vínculo com a aprendizagem, a autoestima e o senso de pertencimento escolar.

Considerações

A experiência vivenciada revelou que, mesmo diante de um cenário desafiador marcado por vulnerabilidade social, falta de apoio institucional e ausência de gestão democrática, é possível promover avanços significativos na alfabetização por meio de práticas pedagógicas comprometidas, intencionais e contextualizadas. A escuta ativa das crianças, o respeito às suas vivências e a valorização da cultura local foram elementos fundamentais para a construção de vínculos, o fortalecimento da autoestima e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

A atuação docente, pautada nos referenciais teóricos de Magda Soares, Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, demonstrou que é possível ressignificar o espaço escolar como um ambiente de acolhimento, aprendizagem significativa e transformação social. A escola precisa ser um espaço onde as crianças se reconheçam, se expressem e aprendam com sentido. Essa vivência reforçou a importância do professor como agente político e formador de sujeitos críticos, capazes de ler o mundo e transformá-lo.

É fundamental, portanto, repensar as políticas públicas e a formação continuada dos professores, garantindo condições de trabalho, apoio institucional e espaços de escuta e participação. A alfabetização não deve ser tratada como uma tarefa isolada do professor, mas como uma responsabilidade coletiva que envolve toda a comunidade escolar. Ao reconhecer a complexidade do processo de ensinar e aprender a ler e escrever, fortalecemos o compromisso com uma educação pública de qualidade, equitativa e inclusiva.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Práticas.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 maio 2025.

FERREIRO, Emilia. **A construção da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 23. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Ruth F. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 91–108.

“O MENINO QUE APRENDEU A VER” DE RUTH ROCHA E A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Roberta Pacheco Caetano Borges¹

Aline Santos Ferraz Lima²

Lilian Aparecida de Oliveira³

Introdução

A literatura infantil é uma importante ferramenta educativa que promove o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do pensamento crítico nas crianças. No processo de alfabetização, a literatura vai além do aprendizado técnico da leitura e escrita, atuando como suporte para a construção de sentido e a compreensão do mundo (Kleiman, 1995, p. 15). A alfabetização é entendida como uma prática social que integra aspectos culturais, cognitivos e afetivos, fundamentais para o pleno desenvolvimento das capacidades comunicativas do sujeito (Soares, 2014, p. 87).

Ruth Rocha, autora reconhecida no cenário da literatura infantil brasileira, traz em sua obra “O menino que aprendeu a ver” uma narrativa que estimula o olhar sensível e crítico das crianças. A autora utiliza-se da linguagem poética e de imagens para provocar reflexões sobre o aprender a ver o mundo de maneira mais atenta, um conceito fundamental no processo alfabetizador, que não se restringe apenas à decodificação dos símbolos, mas envolve compreensão e interpretação (Rocha, 2018). Este livro torna-se, portanto, um ponto de convergência entre literatura infantil e alfabetização, justificando sua análise nesse trabalho.

¹ Especialista em Leitura e Produção Textual aplicadas à Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO). Técnica em Atendimento Educacional Especializado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Itapetinga, Bahia, Brasil.

E-mail: robertacaetanoborges@hotmail.com

² Graduanda em Pedagogia na Instituição Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Bolsista do Programa de Iniciação à docência na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Itapetinga-Bahia, Brasil.

E-mail: alinesantoslimaferraz@gmail.com

³ Graduanda em Licenciatura do curso de Pedagogia na Instituição Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista de iniciação científica pela FAPESB. Itapetinga-Bahia, Brasil. E-mail: lilianoliveira7447@gmail.com .

Estudos indicam que o acesso à literatura infantil de qualidade contribui para o desempenho escolar, além de promover o desenvolvimento da empatia e da sensibilidade estética (Pereira; Silva, 2020, p. 102). De acordo com a mais recente edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2024), 53% da população brasileira não leu sequer parte de um livro nos três meses que antecederam a pesquisa, revelando uma tendência preocupante no comportamento leitor nacional. O dado reforça a importância de iniciativas que promovam o contato com a literatura desde a infância, especialmente em contextos escolares.

Assim, este trabalho objetiva analisar a obra “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha, enfatizando sua importância no processo de alfabetização, destacando de que forma a literatura infantil pode atuar como um instrumento pedagógico para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A pesquisa pretende contribuir para o debate sobre práticas de ensino que valorizem a literatura como elemento central na educação infantil.

Metodologia

A pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com base em autores como Soares (2003), Freire (2001) e Lajolo (2018); além da análise da obra “O menino que aprendeu a ver”. O estudo parte de uma leitura interpretativa da narrativa, relacionando os elementos simbólicos do texto às práticas pedagógicas em contextos de alfabetização. Foram analisadas também orientações da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018), com foco na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O corpus foi examinado à luz dos princípios do letramento literário e da formação do leitor, a fim de identificar como os aspectos narrativos, linguísticos e estéticos da obra contribuem para o processo de ensinoaprendizagem da leitura e da escrita.

Conforme Gil (2002, p. 43), a pesquisa bibliográfica permite compreender, aprofundar e discutir um tema a partir de fontes já publicadas, contribuindo para a fundamentação teórica do estudo. Além disso, a pesquisa qualitativa possibilita uma análise interpretativa dos conteúdos, levando em conta os aspectos subjetivos e contextuais que permeiam o uso da literatura infantil no processo educativo.

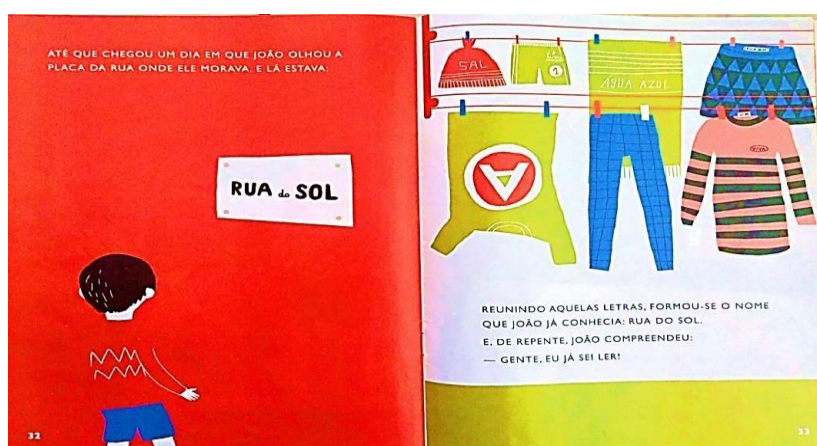
Resultados e Discussão

A análise da obra revelou que a narrativa de Ruth Rocha explora o despertar da percepção do mundo por meio de um olhar poético, sensível e curioso. Essa descoberta simbólica está diretamente associada à experiência de alfabetização, na qual a criança começa a "ver" o mundo com outros olhos a partir da aquisição da linguagem escrita. Conforme defende Soares (2003), alfabetizar com letramento é proporcionar à criança uma inserção no mundo letrado de maneira significativa, promovendo a compreensão crítica da realidade.

Ao explorar imagens poéticas, a obra provoca a sensibilidade do leitor infantil, estimulando a percepção de detalhes e a ampliação do repertório lexical, aspectos fundamentais para o domínio da linguagem escrita (Kleiman, 1995, p. 45). A literatura, neste sentido, não atua apenas como estímulo à decodificação, mas como construção ativa de sentido (Soares, 2014, p. 112).

Além disso, dados recentes sobre o impacto da leitura na infância indicam que o contato frequente com textos literários favorece a ativação de áreas cerebrais relacionadas à linguagem e à criatividade (Cunha; Almeida, 2021, p. 76). Em contraposição, o uso excessivo de telas tem demonstrado efeito negativo sobre a capacidade de atenção e processamento simbólico em crianças (Menezes et al., 2020, p. 134). Dessa forma, como a figura 1 e 2 demonstra a promoção da literatura infantil, como a obra de Ruth Rocha, contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

Figura 1- Representação do processo de alfabetização do personagem João.



Fonte: Fotografia produzida pela a autora do livro “O menino que aprendeu a ver ” de Ruth Rocha, com ilustrações de Madalena Matoso, Editora Sieduc, São Paulo, 2018, p.32-33.

A definição do que constitui um texto literário sempre desafiou estudiosos da linguagem e da literatura. A literatura, enquanto arte da palavra, assume funções que vão além da comunicação utilitária, proporcionando experiências estéticas, afetivas e cognitivas. Nesse sentido, Lajolo (2018) chama atenção para os múltiplos critérios que podem ser utilizados para distinguir um texto literário de um não literário. Segundo a autora, "os critérios pelos quais se tenta identificar o que torna um texto literário ou não literário: o tipo de linguagem empregada, as intenções do escritor, os temas e assuntos de que se trata, o efeito produzido pela sua leitura" (Lajolo, 2018, p. 27). Pode-se afirmar, portanto, que:

Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (Coelho, 2000, p. 27).

Freire (2001, p. 11) complementa esse entendimento ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. No caso da narrativa de Rocha, o menino vai desenvolvendo um olhar interpretativo sobre o cotidiano, passando a valorizar pequenas cenas que antes lhe eram invisíveis. Essa experiência simbólica pode ser utilizada pelo educador como ponto de partida para atividades que estimulem a observação, a descrição, a construção de vocabulário e a produção textual. A Base Nacional Comum Curricular pontua a importância de experiências com a literatura infantil:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (Brasil, 2018, p. 42)

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), a literatura deve estar presente desde a Educação Infantil, favorecendo a formação do imaginário, do pensamento simbólico e da empatia. A leitura de “O menino que aprendeu a ver” favorece não apenas o letramento, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais e estéticas. A riqueza do texto literário, com suas imagens poéticas e sua linguagem acessível, permite atividades pedagógicas interdisciplinares e inclusivas.

Um trecho emblemático da obra destaca que “você agora está aprendendo a ver o que você está aprendendo a ler” (Rocha, 2018, p. 29); enfatizando que a alfabetização vai além do reconhecimento mecânico das letras, envolvendo que está também ligado ao processo de significação e interpretação. Essa visão dialoga diretamente com as perspectivas de Soares (2014, p. 14), que defende a alfabetização como uma prática social complexa, que inclui a leitura de mundo, e não apenas a leitura da palavra. O que é reforçado por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 44) ao apontarem que o contato com textos literários favorece a apropriação do sistema alfabético dentro de contextos significativos e prazerosos para o aprendiz.

A obra analisada também se destaca ao representar a criança como sujeito ativo, protagonista de seu processo de aprendizagem, aspecto fundamental segundo Vygotsky (1998, p. 72), que valoriza a mediação cultural e o papel do adulto na promoção do desenvolvimento cognitivo. Tais elementos confirmam que a literatura infantil, representada por obras como “O menino que aprendeu a ver”, pode ser um instrumento essencial para uma alfabetização crítica e significativa, ampliando os horizontes da criança para além da simples decodificação, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da empatia (Neves, 2011, p. 38).

Considerações Finais

Conclui-se que a obra “O menino que aprendeu a ver” oferece um valioso recurso para o trabalho de alfabetização, pois proporciona experiências de leitura que vão além da decodificação de palavras, estimulando a sensibilidade, a escuta e o pensamento crítico. A literatura infantil, ao integrar elementos estéticos e pedagógicos, torna-se um meio de formação integral, contribuindo para que a criança desenvolva um olhar mais atento e interpretativo sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Dessa forma, reafirma-se a importância de inserir, no cotidiano escolar, obras literárias que dialoguem com a realidade das crianças e fortaleçam sua autonomia leitora.

Palavras-chave: Alfabetização. Literatura Infantil. Letramento.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CUNHA, Ana Paula; ALMEIDA, Marcos. **O impacto da leitura na infância: aspectos neurológicos e cognitivos.** Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 88, p. 70-85, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 14 jun. 2025.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2001

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Mais da metade dos brasileiros não lê livros, aponta pesquisa.** Instituto Pró-Livro, 22 nov. 2024. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/mais-dametade-dos-brasileiros-nao-le-livros-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

KLEIMAN, Angela. **Alfabetização:** a questão dos métodos. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1995.

LAJOLO, Mariza. **Literatura:** ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Unesp Digital, 2018.

MENEZES, Carlos et al. **Crianças e telas:** desafios para a atenção e o desenvolvimento cognitivo. Psicologia e Educação, v. 34, n. 2, p. 130-140, 2020.

NEVES, Maria Clara. **Mediação da leitura e formação do leitor.** Rio de Janeiro: FGV, 2011.

PEREIRA, João; SILVA, Carla. **O impacto da literatura infantil na aprendizagem escolar.** Educação & Sociedade, v. 41, n. 150, p. 98-110, 2020.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver.** Ilustrações de Madalena Matoso. São Paulo: Sieduc, 2018. p. 32-33.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Alfabetização:** teoria e prática. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O ESTÁGIO COMO CAMINHO PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vaniele Rocha Santos¹
Celine Gêssica Sá Rodrigues²
Maria Eduarda Nascimento dos Santos³

Introdução

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência do desenvolvimento de uma atividade investigativa em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, explorando as possibilidades dessa abordagem em relação a participação, o engajamento e a produção escrita dos estudantes. É resultado de uma proposta da disciplina Ensino de Ciências: Conteúdo e Metodologia, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), desenvolvida durante o Estágio Obrigatório Supervisionado no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no componente curricular de Ciências.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a construção do conhecimento científico exige práticas educativas que estimulem o envolvimento ativo dos alunos. Nesse sentido, o Ensino por Investigação se apresenta como uma abordagem eficaz, promovendo a formulação de hipóteses, o desenvolvimento do pensamento crítico e a participação dos estudantes na construção do conhecimento. Diante dos desafios educacionais relacionados ao engajamento dos alunos em sala de aula, torna-se essencial adotar abordagens didáticas que, além de incentivar a participação ativa, despertem o interesse genuíno pelo conhecimento científico.

Ao compartilhar essa experiência e seus resultados, espera-se fornecer subsídios para educadores e pesquisadores interessados na utilização dessa abordagem didática. Além disso, este trabalho pode servir como referência para futuras práticas pedagógicas que fortaleçam a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, consolidando-se como um caminho possível para alfabetização científica.

Metodologia

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia (UESC), Ilhéus, Bahia. E-mail. vrsantos.pdg@uesc.br

² Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia (UESC), Ilhéus, Bahia. E-mail. Cgrodrigues.pdg@uesc.br

³ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia (UESC), Ilhéus, Bahia. E-mail. Mensantos.pdg@uesc.br

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e descritiva, conforme Gil (2007, p. 41), com o propósito de familiarizar o leitor com o problema em análise, formular hipóteses e oferecer novas perspectivas sobre o tema discutido. Trata-se de um relato de experiência, que, segundo Mussi et al. (2021, p. 64), no contexto acadêmico, visa não apenas descrever a experiência vivida (experiência próxima), mas também valorizá-la por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, fundamentado em uma abordagem crítica e reflexiva com suporte teórico-metodológico (experiência distante). Essa modalidade de pesquisa revelou-se adequada aos nossos objetivos de relatar as vivências adquiridas na atividade proposta.

Os dados foram coletados durante o período de regência do Estágio Obrigatório Supervisionado em Ensino Fundamental Anos Iniciais, realizado no primeiro semestre de 2025, em uma instituição pública de Ilhéus, Bahia. A atividade de Ensino por Investigação ocorreu em, em uma turma de 3º ano, composta por 22 crianças, uma professora referência. O desenvolvimento da atividade teve duração de quatro horas.

Para complementar a análise, foi utilizado um diário de campo do estágio, no qual foram registrados aspectos fundamentais observados ao longo da atividade. Entre os pontos documentados, destacam-se: o interesse das crianças na leitura coletiva da história *A Minhoca Milu*, o engajamento do grupo nas discussões e na formulação de hipóteses, além do empenho demonstrado na elaboração da escrita científica e na produção de ilustrações na folha impressa. Os nomes utilizados: Cacto e Cravo são fictícios para resguardar as identidades dos alunos.

Resultado e discussão

Durante o processo de ensino por investigação voltado à alfabetização científica, três momentos fundamentais contribuíram para a construção ativa do conhecimento pelas crianças. O primeiro foi a leitura compartilhada do livro *A Minhoca Milu*, que despertou o interesse e a interação dos estudantes. Tal dinâmica corrobora a crítica de Augusto e Amaral (2015) à estrutura tradicional de ensino de Ciências, onde frequentemente parte de conceitos prontos e descontextualizados, negligenciando o processo investigativo e o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento. Ao contrário dessa lógica da "ciência pronta", a atividade desenvolvida exemplifica uma prática de ensino por investigação, em que os alunos são instigados a questionar, levantar hipóteses e buscar respostas com base em experiências concretas e significativas.

Durante a leitura, utilizamos o espaço do pátio para contextualizar o tema, convidando os alunos a observarem o solo ao redor da escola — uma terra vermelha, rica em matéria orgânica, coincidentemente o tipo de solo em que as minhocas vivem. Essa conexão entre o conteúdo e o ambiente local deu significado à leitura, permitindo que os estudantes relacionassem a narrativa à sua própria realidade.

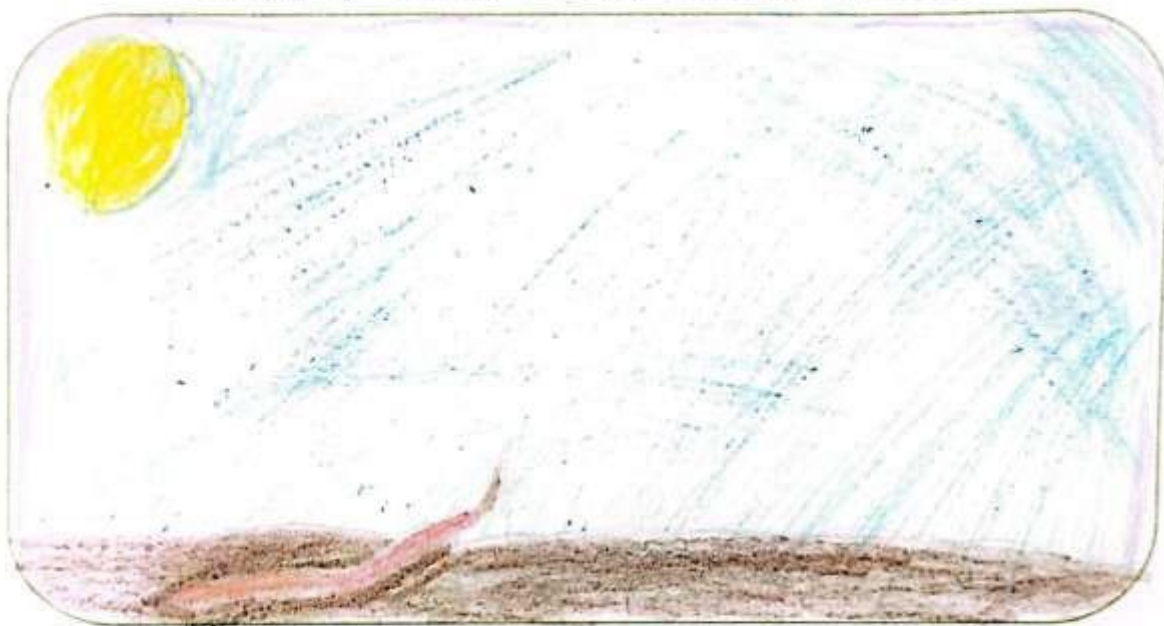
No segundo momento, as crianças participaram de uma investigação prática, observando e manipulando minhocas com cuidado. Analisaram seu movimento, reação ao toque e interação com o solo, ficando especialmente curiosas sobre a ausência de olhos e o modo de respiração. No terceiro momento, os estudantes registraram suas descobertas por meio da escrita e desenhos. Cada criança criou uma hipótese de *“Como a minhoca respira embaixo do solo?”* com base em suas observações e discussões em grupo. Esse exercício revelou a capacidade dos alunos de organizar ideias, construir explicações e comunicar suas descobertas com autonomia.

A escrita funcionou como uma ferramenta para expressar o conhecimento adquirido. A disposição das crianças em registrar suas ideias com autonomia e criatividade evidencia o potencial da metodologia investigativa para desenvolver competências argumentativas e comunicativas, como destacam Sasseron e Carvalho (2011), ao defenderem que essa prática não busca formar cientistas, mas sim sujeitos críticos e alfabetizados cientificamente. A participação ativa de cada estudante ressaltou e reforçaram os argumentos de Sasseron (2015), ao apontar que essa abordagem aproxima os alunos do modo como o conhecimento científico é produzido — ou seja, por meio da problematização, do levantamento de hipóteses, da investigação e da reflexão com base em evidências.

Dentre as produções dos estudantes, duas se destacaram pela riqueza de pensamento científico e expressão visual. O aluno Cacto demonstrou apropriação de conceitos ao utilizar termos como “teoria” e “partículas” para defender sua hipótese sobre a respiração das minhocas, articulando vocabulário científico de forma estruturada. Seu desenho, detalhado e preciso, ilustrou as minhocas abaixo da terra, reforçando sua compreensão sobre o ambiente desses organismos e evidenciando a complementaridade entre texto e imagem na comunicação do conhecimento.

Figura 1. Escrita e desenho da hipótese do aluno Cacto.

As minhocas vivem debaixo do solo... Mas será que elas conseguem respirar lá embaixo? Se sim, como isso acontece?



Segundo a minha teoria é que a minhoca respira pelo pelo corpo. A pele dela é um tipo de pele e a água é como a água que entra e sai da minhoca e ela respira.

Fonte: produzido pelas autoras

Já o aluno Cravo surpreendeu pela organização de ideias e pela formulação de múltiplas hipóteses, evidenciando um pensamento investigativo e flexível ao considerar diferentes explicações para a questão proposta. Sua postura argumentativa refletiu habilidades essenciais à alfabetização científica, como a formulação de hipóteses e a disposição para revisar e aprimorar seu entendimento, demonstrando uma construção ativa e crítica do conhecimento

Figura 2. Escrita e desenho da hipótese do aluno Cravo.



Fonte: produzido pelas autoras

Contudo, é válido destacar que para a efetivação de uma atividade investigativa como essa depende de condições estruturais e também formativas. Como já alertavam Briccia e carvalho (2016), a mediação docente nesse tipo de prática requer não apenas domínio dos conteúdos, mas também conhecimento metodológico, epistemológico e sobretudo competências pedagógicas específicas.

Considerações

A experiência com a turma do 3º ano do Ensino Fundamental demonstrou o impacto do ensino por investigação na alfabetização científica. O envolvimento dos alunos na leitura, observação e escrita revelou sua capacidade de formular hipóteses, argumentar e expressar descobertas com autonomia. A construção do pensamento científico emergiu gradualmente, evidenciada pela argumentação lógica e pelo uso de vocabulário específico, como observado nas produções dos alunos Cacto e Cravo.

Essa abordagem mostrou que práticas investigativas podem ser implementadas desde os primeiros anos escolares, estimulando a curiosidade e a reflexão crítica. Para isso, a mediação do professor é essencial, pois ele promove espaços de questionamento e orientação na construção coletiva do conhecimento. A intencionalidade pedagógica e uma estrutura adequada fortalecem esse processo e tornam a alfabetização científica acessível desde os primeiros anos do ensino fundamental.

Ao incentivar os estudantes a observar e comunicar com base em experiências reais, o conhecimento se torna parte ativa da aprendizagem. Esse movimento forma não apenas alunos alfabetizados cientificamente, mas sujeitos críticos e preparados para interagir de maneira consciente com o mundo ao seu redor.

Palavras-chave: Ensino por Investigação. Alfabetização Científica. Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Referência

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva; AMARAL, Ivan Amorosino do. **A formação de professoras para o ensino de ciências nas séries iniciais: análise dos efeitos de uma proposta inovadora.** *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 21, n. 2, p. 493–509, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320150020014>. Acesso em 10 jun 2025

BRICCIA, V.; CARVALHO, A. M. P. **Competências e formação de docentes dos anos iniciais para a educação científica.** *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 1-22, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172016180103>. Acesso em junho 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica.** *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59–77, mar. 2011. Disponível em <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246> . Acesso em: 25 jan. 2023

SASSERON, Lúcia Helena. **Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre Ciências da Natureza e escola.** *Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 17, n. especial, p. 49–67, nov. 2015.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217826792021000500060&lng=pt&nr=m=iso. Acesso em: 15 maio 2025.

SEQUÊNCIA DE ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Milena Rodrigues dos Santos²⁶
Handrielli Souza Macedo²

Introdução

A ciência constitui-se a partir das experiências humanas e para atender as demandas da sociedade. Cachapuz *et al.* (2005), ao discorrer sobre a alfabetização científica na sociedade atual, destaca a sua importância, na medida em que permite a utilização dos conhecimentos cotidianos em prol da intervenção na dinâmica social de um sujeito. Nesta direção, o ensino de ciências por investigação pode conduzir o educando à compreensão da natureza do conhecimento científico em três dimensões: aprender ciências, aprender a fazer ciências e aprender sobre ciências. (Brito; Fireman, 2018).

Ao tratar dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) destaca os registros científicos como um dos elementos importantes para a apropriação da escrita alfabética, o que amplia as experiências no processo de percepção, compreensão e representação do tempo e do espaço. Nas competências gerais da educação básica, a BNCC (Brasil, 2018, p. 9) propõe:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Neste contexto, a ação pedagógica deve ampliar a autonomia intelectual e os interesses pela vida social, no que diz respeito às relações do sujeito com a natureza. Em termos didáticos, o ensino de ciências por investigação pode “[...] se constituir no objetivo de conduzir o aluno a desenvolver uma concepção crítica da Ciência percebendo seus processos como atividade

²⁶ Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Integrante do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação (GRUPPHED), Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: mrsantos.pdg@uesc.br. ² Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Integrante do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação (GRUPPHED), bolsista FAPESP. Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: hsmacedo.pdg@uesc.br.

humana diretamente relacionada às construções sociais e culturais” (Brito; Fireman, 2018, p. 467).

No Brasil, o ensino de ciências por investigação é fortemente defendido por Ana Maria Pessoa de Carvalho (2013) que ressalta a importância da alfabetização científica e a construção do conhecimento científico a partir da resolução de problemas. Na construção de sequências de ensino investigativo (SEI) tendo como foco a alfabetização científica, Carvalho (2013) propõe a criação de um ambiente investigativo nas aulas de ensino de ciências, no qual o/a docente possa conduzir e mediar o processo de trabalho científico dos alunos, para que estes possam ampliar a cultura científica gradativamente.

Dentre as possibilidades no ensino de ciências, Almeida, Briccia e Sedano (2022) apontam que “[...] as aulas de Ciências podem ser um espaço onde a comunicação, que inclui a produção textual, aproxime o aluno do processo de Alfabetização [...]” (p. 435). Na análise e discussão de um experimento de ensino por investigação, as autoras consideram a potencialidade do trabalho com a escrita a partir de aulas investigativas de ciências, permitindo a aproximação com a língua portuguesa e com a cultura científica.

Baseando-se nos aspectos citados, este trabalho objetiva relatar uma experiência prática de ensino de ciências por investigação, a partir de uma atividade pedagógica realizada durante a regência no Estágio Supervisionado III, disciplina do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc).

Metodologia

Este é um estudo descritivo, qualitativo, do tipo relato de experiência. Propõe-se descrever, analisar e discutir a experiência de ensino investigativo baseada na resolução de problemas, realizada em uma escola pública do município de Ilhéus. A partir do relato, pretende-se, como segundo objetivo, analisar as produções textuais desenvolvidas pelos educandos durante a atividade desenvolvida.

A aula de ciências por investigação foi aplicada em uma turma do 5º ano do ensino fundamental. A atividade desenvolvida foi inspirada no experimento “O problema do barquinho”, apresentado por Carvalho (1998). Na elaboração da sequência de ensino investigativa, utilizamos como aporte as situações didáticas que envolvem o processo investigativo, presentes na BNCC (Brasil, 2018, p. 323). Ainda, nos debruçamos nas etapas do problema experimental desenvolvidas por Carvalho (2013).

Resultado e discussão

Na etapa de regência do Estágio Supervisionado III, realizamos o experimento “O problema do barquinho” (Carvalho, 1998). Neste experimento, os alunos são desafiados a construir um modelo de barco capaz de suportar a maior quantidade possível de objetivos sem afundar. Ao buscar estratégias para construir embarcações que consigam sustentar mais peso, os estudantes têm a oportunidade de refletir e desenvolver explicações sobre um dos princípios envolvidos na flutuação: a relação entre a massa do objeto e suas dimensões.

No primeiro momento, realizamos a etapa de distribuição do material experimental e proposição do problema (Carvalho, 2013). Para maior facilidade de comunicação, dividimos a classe em 4 grupos formados por 4 a 6 integrantes. Foram distribuídas peças de dominó de madeira, folhas de papel e baldes com água. Como recurso complementar, os alunos fizeram o uso livre de materiais escolares, a depender da estratégia de cada equipe. Em seguida, ao introduzir o problema do barquinho, realizamos um momento de diálogo e discussão com base no conhecimento prévio dos alunos. Após a explanação, as equipes iniciaram o processo de manipulação dos materiais, formulação de hipóteses e teste experimental.

No processo de experimentação, os alunos tiveram autonomia na resolução do desafio proposto, o que permite ao aluno, a oportunidade de construção crítica e emancipatória do conhecimento (Carvalho, 2013). Em meio à tentativas e erros, ao final do processo, contabilizamos a pontuação máxima de cada grupo, na qual cada dominó posto sobre o barquinho representa 1 ponto para a equipe. A partir dos resultados, construímos um quadro demonstrativo com a quantidade máxima de dominós na embarcação mais eficiente das equipes:

Quadro 1 - resultado da pontuação por equipe

Nome da equipe	Quantidade máxima de pontos
Abracadabra	64 pontos
Águia Branca	26 pontos
Estrela rosa	71 pontos
Estrela Preta	17 pontos

Fonte: elaborado pelas autoras, 2025

Em sequência, na etapa de sistematização dos conhecimentos elaborados (Carvalho, 2013), recolhemos o material distribuído e propomos um debate interno nas equipes, proporcionando um espaço e tempo para a sistematização coletiva do conhecimento. Após a discussão, os alunos produziram um texto com a descrição do processo investigativo. Este processo propõe aos alunos a seleção e construção de argumentos com base em evidências e/ou conhecimentos científicos; aprimorar e incorporar gradualmente o conhecimento científico; relatar informações de forma multimodal; apresentar, de forma sistemática, resultados de investigações. (Brasil, 2018, p. 323). Selecionamos um dos textos produzidos para análise e discussão. Segue a transcrição da produção textual adaptada com pseudônimos e a escrita original.

Quadro 2 - Transcrição da produção textual da equipe Águia Branca

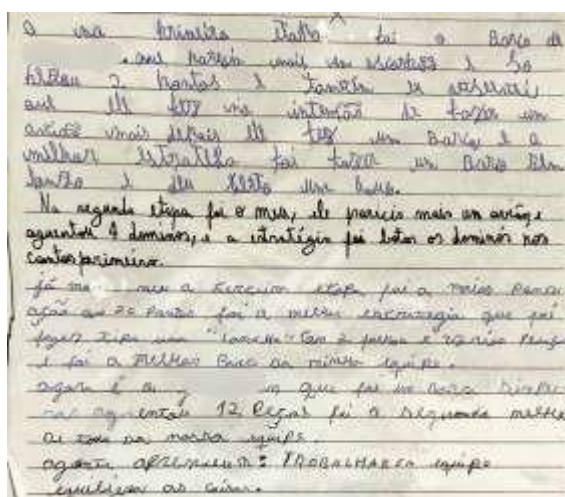
Aluno 1: Na primeira etapa foi o barco de João. Que parecia mais um escorpião e só fez 2 pontos e também eu observei que ele fez na intenção de fazer um avião mais depois ele fez um barco e a melhor estratégia foi fazer um barco bem longo e deu certo um pouco.

Aluno 2: Na segunda etapa foi o meu, ele parecia mais um avião, e aguentou 4 dominos, e a estratégia foi botar os dominos nos cantos primeiro.

Aluno 3: Já no meu a terceira etapa foi a maior pontuação com 26 pontos foi a melhor estratégia que foi fazer tipo uma “concha” com 2 folhas e vários pedaços e foi o melhor barco da minha equipe.

Aluno 4: Agora é o Jorge que fez um barco simples mas aguentou 12 peças foi a segunda melhor de toda da nossa equipe. *Agente* aprendeu a: trabalhar em equipe *equilibra* as coisas.

Figura 1 - Escrita dos alunos da equipe Águia Branca



Fonte: dados da pesquisa, 2025

Ao considerar as normas da escrita da língua portuguesa, a produção textual da equipe Águia Branca apresenta descuidos na escrita, a exemplo, erros de ortografia, pontuação,

concordância verbal, emprego de conjunções e estruturação. Na análise da produção textual desenvolvida pela equipe Águia Branca, observamos que os alunos optaram pela divisão do experimento em etapas. Cada etapa corresponde à tentativa de um aluno, e nota-se a tentativa de sistematização do conhecimento investigativo com base na ordem dos acontecimentos.

A atividade envolveu a produção de qualquer objeto flutuante, sendo assim, foram elaboradas embarcações com diferentes formas. Para a descrição dos barcos não convencionais, os alunos fazem comparações imagéticas de elementos comuns ao seu cotidiano, em referência ao conhecimento prévio. Na representação, comparam o objeto flutuante com escorpião, avião e/ou concha. Nota-se, a partir da escrita, que os alunos compreenderam o objetivo da atividade, e foram capazes de atingir o objetivo proposto.

Na realização da sequência de ensino investigativo, foi importante propor a discussão coletiva entre os alunos. Além de permitir o desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação, permitiu a sistematização coletiva do conhecimento. Na escuta atenta, o aluno não só relembra as etapas do experimento, mas também contribui para a sistematização em grupo (Carvalho, 2013).

Algumas Considerações

Verifica-se a partir da experiência realizada durante o Estágio Supervisionado III a potencialidade do ensino de ciências por investigação como estratégia pedagógica na promoção alfabetização científica (Cachapuz *et al.*, 2005). A experiência relatada reafirma a importância do ensino de ciências por investigação no processo de apropriação da escrita alfabética, contribuindo não apenas para a construção do conhecimento científico, mas também, para o fortalecimento das competências gerais da educação básica, (Brasil, 2018) e no estímulo à curiosidade intelectual, à comunicação e à resolução de problemas em contextos reais (Brito; Fireman, 2018).

Palavras-chave:

Ensino de Ciências. Investigação. Alfabetização Científica.

Referências

ALMEIDA, K.; BRICCIA, V.; SEDANO, L. Escrita científica e ensino por investigação em ciências: análise de textos do ensino fundamental. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 434–456, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10629>.

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

BRITO, L. O.; FIREMAN, E. C. Ensino de Ciências por investigação: uma proposta didática “para além” de conteúdos conceituais. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v.13, n. 5, p. 462-479, 2018.

CACHAPUZ, A. *et. al.* (Org.). **A Necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, A. M. P. de. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. *In*: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de Ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CARVALHO, A. M. P. de *et al.* Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 1998.

RELAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: PRÁTICAS INVESTIGATIVAS EM AULAS DE CIÊNCIAS

Celine Géssica Sá Rodrigues²⁷

Viviane Briccia²⁸

Introdução

Nos últimos anos, a Alfabetização Científica (AC) e o Ensino por Investigação têm se destacado como processos fundamentais, por favorecerem uma formação crítica e uma aprendizagem mais ativa, crítica e significativa, estimulando a construção do conhecimento por meio da investigação e da reflexão, respectivamente. O ensino das ciências, historicamente, foi associado à transmissão e memorização de conteúdos isolados, desconectados da realidade dos alunos e que mesmo com tantas pesquisas e estudos essa prática tradicional ainda existe (Sasseron; Carvalho (2011a). Diante disso, o ensino por investigação traz uma nova perspectiva na formação de professores e do planejamento de atividades, afim de conectar o conhecimento científico à realidade dos alunos.

Neste viés, a presente pesquisa busca investigar se existe relação entre a Alfabetização Científica (AC) e o Ensino por Investigação nas aulas de ciências, com base na análise de artigos acadêmicos. Procura-se compreender em que medida essa abordagem podem promover o processo de Alfabetização Científica em sala de aula.

Metodologia

A presente pesquisa foi desenvolvida no contexto de uma Iniciação Científica Voluntária, vinculada ao **Grupo de Pesquisa em Alfabetização Científica (GRUPAC)**. Minha inserção no grupo ocorreu, no início do semestre letivo de 2023, quando participei de um evento institucional Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), cujo objetivo era apresentar aos estudantes ingressantes os diferentes grupos de pesquisa e suas respectivas linhas de investigação.

²⁷ Discente do curso de pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: cgsrodrigues.pdg@uesc.br.

²⁸ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz e Coordenadora do Colegiado do Curso de Pedagogia, Ilhéus, Bahia, Brasil. E- mail: viviane@uesc.br

Durante esse evento, despertou-me o interesse pela proposta do GRUPAC, especialmente pela temática da Alfabetização Científica, que até então era pouco conhecida por mim. A partir de então, assumi a responsabilidade de pesquisar sobre a temática, “*Relações entre alfabetização e alfabetização científica: Práticas investigativas em aulas de ciências*” configurando-se como um estudo de abordagem qualitativa e de natureza bibliográfica, conforme Lakatos (2017) e Minayo (2014). Esse estudo, tratouse de uma investigação centrada na análise de produções acadêmicas, especialmente artigos científicos publicados em periódicos qualificados na área de Educação e Ensino de Ciências.

Para assegurar o rigor acadêmico, os critérios de seleção dos materiais envolveram: a escolha de artigos publicados entre os anos de 2016 e 2024, a priorização de periódicos classificados nos estratos A1 até no máximo B3, segundo a base Qualis/Capes, e a pertinência dos conteúdos às temáticas de Alfabetização, Alfabetização Científica e Ensino por Investigação, no contexto das aulas de Ciências da Natureza.

O levantamento dos materiais foi realizado por meio de busca nas principais bases de dados acadêmicos, como o CAPES Periódicos utilizando os descritores: “alfabetização científica”, “ensino por investigação”, “aulas de ciências” e “alfabetização”. Após o levantamento, foram realizadas leituras, seguidas de fichamento e análise dos textos selecionados. A etapa seguinte consistiu em encontros sistemáticos com o grupo de pesquisa, nos quais alguns artigos foram discutidos de forma crítica e colaborativa, favorecendo a construção coletiva de interpretações e reflexões.

A seguir, apresenta-se o quadro síntese com os periódicos científicos que compuseram o corpus da análise:

ISSN	Título do Periódico	Estrato Qualis
1983-2117	ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências	A1
2177-2894	Revista Thema	B2
1678-4634	Educação & Pesquisa (Educ. Pesqui)	A1
2176-6681	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	A2
2525-8923	ACTIO: Docência em Ciências	A3
2594-9179	ReBECCEM – Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Educação em Movimento	B2
2178-4612	Revista Conjecturas	A3

Resultado e discussão

Entendemos que questões científicas, ambientais e tecnológicas impactam diretamente o cotidiano das pessoas, e isso exige cidadãos capazes de refletir criticamente e argumentar com base no conhecimento. Nesse contexto, a Alfabetização Científica (AC) e o Ensino por Investigação em aulas de ciências, torna-se fundamental em todos os níveis de ensino, não com o objetivo de formar cientistas, mas de permitir que os alunos se apropriem da linguagem e da cultura científica, desenvolvendo competências essenciais à cidadania crítica e consciente. Sasseron (2015).

Observa-se que a integração entre **Alfabetização Científica e Ensino por Investigação** configura uma relação complementar e indissociável. Ambas as práticas promovem uma aprendizagem ativa, contextualizada e significativa, que conecta os conceitos científicos às experiências cotidianas dos alunos Sasseron; Carvalho (2011a).

Entretanto, os dados analisados também revelam que a efetivação dessas práticas no ambiente escolar depende diretamente da **formação inicial e continuada dos professores**, Briccia e Carvalho (2016) e Barcellos; Coelho, (2021, p.20). Uma vez que conduzir atividades investigativas requer, além do domínio dos conteúdos, o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas, frequentemente negligenciadas nos cursos de formação docente, conforme afirmam Briccia e Carvalho:

“à formação inicial e a pequena inserção de Ciências nesse momento não têm sido suficientes para inserir o professor em conhecimentos no que diz respeito a: novas metodologias; conhecimento de conteúdos da disciplina; discussões epistemológicas sobre o conhecimento científico; entre outros conhecimentos específicos da área. **Tudo isso ressalta a necessidade da formação continuada**”.

(Briccia; Carvalho, 2016, p. 4).

Fica evidente a necessidade da formação continuada dos docentes como elemento central para a transformação das práticas pedagógicas, pois apenas a formação inicial, em si, não é suficiente. Investir na alfabetização científica e no ensino por investigação nas aulas de Ciências significa reconhecer o conhecimento científico — que cada vez mais está presente em nossa sociedade — como componente essencial na formação holística dos estudantes.

Considerações

Portanto, em contraste com a abordagem tradicional — ainda bastante presente nas aulas de Ciências —, a proposta de alfabetização científica aliada ao ensino por investigação busca romper com esse modelo transmissivo. Nessa abordagem, o conhecimento é construído junto com os alunos, a partir de situações reais e significativas. Os artigos analisados apontam a necessidade de investir na formação docente, apontam o Ensino por Investigação como abordagem importante para inserir os estudantes no processo de AC, levando-os a refletir, levantar hipóteses, propor explicações e investigar com base em evidências. Contudo como já apontavam Briccia e Carvalho (2016), a atuação do professor para essa preparação de ensino, exige mais do que o domínio dos conteúdos disciplinares, requer conhecimento epistêmico e conceituais específicos.

Palavras-chave:

Alfabetização científica. Ensino por Investigação. Aula de ciências.

Referências

BARCELLOS, Leandro da Silva; COELHO, Geide Rosa. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental e a alfabetização científica: estado do conhecimento de 1992 a 2020.** *RBPEC – Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 22, e29664, p. 1–31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/29664/29597>. Acesso em: 22 dez 2024

BRASIL, Carla Maline; BRASIL, Eliane Ferreira de Sá; BRASIL, Ely Maués; BRASIL, Alessandra de Caux Souza. **Ressignificação do trabalho docente ao ensinar ciências na educação infantil em uma perspectiva investigativa.** *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 18, n. 3, p. 993-1024, dez. 2018.

BRICCIA, V.; CARVALHO, A. M. P. **Competências e formação de docentes dos anos iniciais para a educação científica.** *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 1-

22, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172016180103>. Acesso em junho 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014

RICCHIERO, Nathalia da Silva Corrêa; MORAES, Tatiana Schneider Vieira de. **Perfil dos estudos sobre intervenções pedagógicas no processo de alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental**. *ACTIO*, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 1-20, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/actio/article/view/14123> Acesso em: 27 mar. 2023.

SASSERON, Lúcia Helena. **Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre Ciências da Natureza e escola**. *Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 17, n. especial, p. 49–67, nov. 2015.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica**. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59–77, mar. 2011. Disponível em <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246> . Acesso em: 25 jan. 2023.

SILVA, Adalton dos Santos; SOUZA, Silvana Paulina de. **História em Quadrinhos: desafios e possibilidades na construção do Letramento Científico em Ciências**. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 13, n. 6, eISSN 2179-426X, 2022. Disponível em: <https://orcid.org/00000003-2509-7737> . Acesso em: 08 set. 2023

POSSIBILIDADES EDUCATIVAS EM UMA HORTA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE BOLSISTAS NO PIBID INTERDISCIPLINAR

Ellen Stefane Santos Luiz²⁹
Celine Géssica Sá Rodrigues³⁰
Sandra Cristina Souza Reis Abreu³¹

Introdução

Este relato de experiência tem como finalidade apresentar as ações desenvolvidas por estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), bolsistas do PIBID (Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência) vinculadas ao subprojeto Interdisciplinar Pedagogia-Matemática 2022 - 2024, em uma escola parceira de ensino fundamental, anos iniciais. O Subprojeto desenvolvido consistiu no desenvolvimento da ambientação curricular de uma horta para o cultivo de hortaliças folhosas, como estratégia pedagógica em educação científica, ensino de ciências por investigação de enfoques metodológicos em Resolução de problemas (Anuchic, 2011) e em alfabetização científica (Abreu, 2015; Scheil, 2010; Orlandi, 2010; Hamburger, 2000; Chassot, 2003). Ao visar uma integração pedagógica curricular interdisciplinar da Matemática com ênfase em Ciências Natureza, viabilizando conexões a fim de identificar estratégias didáticas criativas favoráveis para integrar o currículo oficial com as experiências e demandas sensíveis como a qualidade nutricional dos cardápios da alimentação escolar e residencial relativa às rotinas das crianças, alunas/os em diferentes ciclos etários (6 a 12 anos). Diante dos desafios enfrentados pela educação pública, especialmente na efetivação de propostas interdisciplinares, a horta na escola mostrou-se como uma alternativa concreta de articulação entre os temas do entorno da vida dos/as

²⁹ Discente do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, bolsista de Iniciação à Docência Píbid/Capes 2022-2024, Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: essluiz.pdg@uesc.br

³⁰ Discente do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, bolsista de Iniciação à Docência Píbid/Capes 2022-2024, Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: cgsrodrigues.pdg@uesc.br

³¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz _Uesc, Departamento de Ciências da Educação - DCIE. Coordenadora do Projeto de Extensão A Importância da Educação Científica para a formação de Professores do Ensino Fundamental, Ilhéus - Bahia, Brasil. E-mail: rabreu@uesc.br

alunos planejados em temas curriculares mais mobilizadores e perpassados da teoria na prática e da prática na teoria de impacto no desenvolvimento integral dos alunos/as na ambientalização dos ambientes de aprendizagem na escola (a sala de aula e o campo da horta do saber).

Vale ressaltar a justificativa deste relato ao aproximar a escola da realidade dos/as alunos/as, por meio desta ação educativa contextualizada, o objetivo é descrever as ações realizadas e analisar seus impactos no processo educativo, fundamentada na visão do teórico Donald Schön (2012).

Metodologia

O desenvolvimento das ações teórico-práticas com as crianças, os/as estudantes buscamos compreender e interpretar as experiências vividas no contexto escolar sob uma perspectiva descritiva e reflexiva, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos e a complexidade das interações educacionais (MINAYO, 2014).,

Além disso os conceitos aprofundados para fundamentar este campo de estudo associados aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS 2 e 4) em certa medida de tempo de tempos e espaços, buscou-se formatos pedagógicos a fim de estruturar mais repertórios voltados ao entendimento sobre cultivo de hortaliças folhosas, segurança alimentar, fome zero (ODS 2) associado aos saberes da gente, como forma válida de produção de conhecimento, especialmente em contextos formativos, por permitir a descrição, registros das narrativas e discursos propícios à reflexão crítica acerca de vivências reais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O foco central compõe uma sociologia das experiências por onde as ações, condutas, disponibilidades para entender o processo formativo inicial de pedagogos no campo dos diálogos e esforços em ressignificar a escola pública com os sujeitos de direitos, as crianças com seus pares familiares. A atuação das bolsistas do PIBID, durante o período de 2022 e abril de 2024, nesse período, elaboraram os relatórios mensais, registros das narrativas geradas nas ações pedagógicas, observações construídas no cotidiano escolar, onde a horta se configurou em mais um espaço de intercâmbios de saberes e cultivos às aprendizagens e o entendimento sobre o direito à segurança alimentar

Como aporte para a interpretação de anotações reflexivas e sistematização dos acontecimentos educativos, a sistematização dos planos didáticos, a avaliação dos processos considerou uma multiplicidade de condições em vista de uma revisão das culturas vividas e experienciadas na escola em pauta.

Resultado e discussão

A implantação da horta na escola parceira do subprojeto interdisciplinar (Fazenda; Godoy, 2012) Matemática-Pedagogia, potencializou as vivências das bolsistas Pibid/Capes /Uesc em diálogos permanentes com as crianças, alunos/as do Ensino Fundamental, professores/as, gestores/as impactou nos espaços das aulas mais dinâmicas, alinhadas ao conceito de interdisciplinaridade como meio de conquistas inovadoras no processo de aprendizagens inicial de pedagogas na matemática. Notou-se que contribui de modo significativo sobre o entendimento acerca da Política Nacional de Alimentação Escolar (PNAE, 2009) e a necessidade de um observatório local para assegurar o direito à educação alimentar e ambiental.

A horta coaduna sobre a visibilidade da inovação em educação, como meio de integrar saberes dos alimentos de qualidade nutricional, além de proporcionar uma diversidade do cardápio alimentar de todas as pessoas. E por meio de reconhecer as variedades de hortaliças, como alface, rúcula, pimentão dentre outros, as crianças participaram de todo o processo que envolve a horta, desde a preparação do solo, o plantio, o cultivo, a colheita e alimentação, ampliando os repertórios vocabulares relativos à agronomia, pois a ação extensionista estabeleceu colaboração acadêmica com as professoras das áreas de melhoramento de solo, construção rural e produção vegetal, com bolsistas do curso de bacharelado em Agronomia.

Diante da efetivação dos planos só ocorreu devido às reflexões para além do espaço da sala de aula e a escola ambientalizada, em sua estrutura física com seus coletivos (professores, alunos, responsáveis, equipe gestora e funcionários), concentraram suas ações na percepção das condições ambientais atuais, em interconexão com as diretrizes curriculares e além da educação ambiental (BRASIL, 2012).

Diante do cenário atual consideramos de extrema importância promover a informação consciente em conexão do com o meio ambiente, a promoção de propostas como esta será possível instigar a tomada de decisão descrita por Santos (2001, p. 102), corroborando com o objetivo da educação para ação social responsável: que é a formação política provocar mudanças sociais na busca de melhor qualidade de vida quanto aos deveres de cada pessoa na sociedade, principalmente no que diz respeito ao compromisso de cooperação e corresponsabilidade social, e institucional na busca conjunta de solução para os problemas coletivos.

No que diz respeito ao currículo, a horta atualmente qualificada de horta do Saber planejada para conectar os conceitos matemáticos e científicos, onde as atividades práticas alinhadas à

sustentabilidade e o direito à segurança alimentar perpassou desde a manutenção dos espaços da escola antes ociosos.

Essa interdisciplinaridade se articula com os pressupostos da alfabetização científica, entendida não apenas como a apropriação de conceitos científicos, mas como a construção de capacidades que permitam aos alunos interpretar, refletir e interagir com temas científicos em contextos reais ao trabalharem com a horta. Segundo Bertoldi (2020), a alfabetização científica deve ser compreendida como uma prática educativa que visa o desenvolvimento de competências críticas, comunicativas e cognitivas voltadas à tomada de decisões informadas no cotidiano.

Considerações

A ambientalização da horta do saber representa um avanço significativo na educação básica, desde os anos iniciais, pois impacta nas condições de estudos de manuseio, observação e produção de protótipos de experimentos e de aproximações com os conhecimentos teóricos dos alunos/as, professores/as, estudantes incentivando a aprendizagem ativa e experiencial. Ao integrar práticas agrícolas ao currículo escolar, essa iniciativa proporciona aos alunos um contato direto com a natureza, estimulando a compreensão sobre sustentabilidade, alimentação saudável e o impacto da intervenção humana no meio ambiente. Dessa forma, o ambiente de aprendizagem na horta não apenas complementa as disciplinas curriculares oficiais, mas também fortalece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas, promovendo uma formação integral dos/as alunos/as em seus grupos de referências.

Além dos benefícios pedagógicos, a horta do saber com a sala de aula física, tem se mostrado uma ferramenta essencial para fomentar mais entendimento de situações cotidianas. A interação com a leitura, escrita, registros narrativos e registros escritos com o conteúdo em jogo, como o cultivo de alimentos e as nuances envolvidas, pode propiciar outros debates autorais elaborados por alunos/as, por exemplo, sobre questões ambientais, socioeconômicas e sobre culturas conectadas as referências étnicas. Com isso, os/as alunos/as engajados e mais pertencentes, potencializaram olhares mais analíticos sobre os desafios e possibilidades de transformação em seu cotidiano coletivo, promovendo o protagonismo das crianças e suas infâncias.

Vale ressaltar que o início da ambientalização da escola parceira Pibid, atualmente está em ampliação por meio de mais canteiros com variedades de hortaliças, além de contribuir com variedade e qualidade nutricional dos alimentos, o espaço “Pessoas da Minha Casa na Escola”, por meio da extensão são promovidos cursos para as pessoas adultas produzir hortaliças em pequenos quintais,

são cedidas hortaliças folhosas para o consumo na escola parceira e em casa. Além de ampliar os temas das aulas com ênfase ao reconhecimento da integração crianças, alunos/as, adultos/as em conexão com as espécies da natureza do local. Nesse sentido, propomos buscar aportes da “pedagogia do alfabetizar letrando” (Franchi, 2012) onde há indícios de produzirmos espaços autênticos em alfabetização ancorada em alfabetismo ambiental.

Palavras-chave: PIBID Interdisciplinar. Cultivo da Horta. Educação Ambiental. Alfabetização Científica.

Referências

ABREU, Sandra Cristina Souza Reis. Universidade e escola básica: o papel da extensão universitária na formação de professoras e professores em educação científica. 2015. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas/Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UfsCar).

ALLEVATO, Norma Suely Gomes; ONUCHIC, Lourde de la. Rosa. Ensinando Matemática na Sala de Aula através da Resolução de Problemas. Boletim GEPEM, Rio de Janeiro, n. 55, p. 1-19. 2009. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php/gepem/article/view/54/87>. Acesso em: 11 jan 2014.

BERTOLDI, Anderson. Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250036>. Acesso em: 14 jun. 2025

BRASIL. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Edital CAPES nº 23/2022.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 20 maio 2025.

BRASIL. Resolução nº 38 de 16 de julho de 2009 do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) **estabelece as diretrizes e os objetivos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. Disponível em: <http://www.gov.br/fndde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/pnae>. Acesso em 20 de maio 2025.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*. jan/abril, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/>. Acesso em: 18/09/2023.

FAZENDA, Ivani; GODOY, Hermínia Prado. **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCHI, Eglê. *Pedagogia do Alfabetizar Letrando. Da oralidade à escrita.* 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

HAMBURGER, Ernst W., MATOS, Cauê (orgs). *O Desafio de Ensinar Ciências no Século XXI*, Edusp, São Paulo, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília Souza; Suely Ferreira Deslandes Romeu Gomes. 29ª edição **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciência. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 7, n.1, p. 95-111, 2001.

SCHIEL, Dietrich, ORLANDI, Angelina Sofia, RUFFINO, Sandro Fagionato. *Explorações em Ciências na Educação Infantil*. São Carlos: Compacta Gráfica & Editora, 2010.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Portugal, Dom Quixote, 1992.

CULTIVANDO SABERES: UMA EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA COM FUNGOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE ILHÉUS

Beatriz Bernardo Silva¹
Bárbara Julia Góis Vivas de Souza²

Introdução

O ensino de ciências no Ensino Fundamental Anos Iniciais desempenha um papel essencial na formação do pensamento investigativo e na curiosidade científica das crianças. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é fundamental promover a alfabetização científica desde os anos iniciais, por meio de experiências que envolvam observação, questionamento e experimentação (Brasil, 2018). Dentro dessa perspectiva, a realização de experimentos simples e contextualizados com a realidade dos alunos torna-se uma estratégia eficaz para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Este relato de experiência descreve a implementação de uma atividade prática realizada com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública do município de Ilhéus, cujo objetivo foi observar o crescimento de fungos em um pão e uma base de gelatina. A proposta teve como base os pressupostos da pedagogia ativa, favorecendo a construção do conhecimento a partir da experiência direta e da mediação do professor (Freire, 1996; Piaget, 1976).

A escolha do tema se justifica pela importância de se iniciar na infância a formação científica, especialmente em contextos escolares em que o ensino de ciências é, muitas vezes, relegado a abordagens teóricas e descontextualizadas (Cachapuz *et al*, 2005), . Além disso, estudos recentes indicam que o uso de experimentos simples pode fomentar a curiosidade, melhorar a retenção de conteúdo e integrar diferentes áreas do conhecimento, como matemática (na tabulação dos dados), linguagem (na produção dos relatórios) e artes (na representação visual dos fungos) (Santos; Melo;

¹ Graduanda do Curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). É membro integrante do Grupo de Pesquisa em Política Públicas e Gestão Educacional- PPeGE (UESC) , Ilhéus, Bahia, Brasil. bbsilva.pdg@uesc.br

² Graduanda do Curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. É membro integrante do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação - GRUPPHED (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil. bjgvsouza.pdg@uesc.br

Lima, 2022). Essa experiência surgiu a partir de uma atividade prática proposta na disciplina de Ensino de Ciências, do sétimo semestre do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), ministrada pela professora Viviane Briccia, cujo objetivo era articular teoria e prática na formação docente inicial, por meio da realização de oficinas e intervenções pedagógicas voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental no nosso período de estágio nessa etapa de ensino.

Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições de uma atividade experimental de cultivo de fungos, realizada com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, para o desenvolvimento da alfabetização científica e o fortalecimento de práticas pedagógicas investigativas no ensino de ciências. Para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) Promover a observação e o registro sistemático de fenômenos naturais, por meio da condução de um experimento acessível, utilizando materiais do cotidiano escolar; b) Estimular o pensamento crítico e a formulação de hipóteses, a partir da interação direta dos alunos com os microrganismos observados no experimento; c) Articular conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, como Ciências e Língua Portuguesa, por meio de uma abordagem interdisciplinar centrada na experimentação e no protagonismo estudantil.

A atividade permitiu aos alunos investigar, registrar, formular hipóteses e interpretar dados de maneira colaborativa, ampliando o entendimento sobre os microrganismos e os processos naturais de decomposição. Além disso, possibilitou a integração de conteúdos das áreas de Ciências, Língua Portuguesa, fortalecendo a interdisciplinaridade e a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem (Moran, 2013).

Metodologia

Essa pesquisa possui caráter qualitativo, descritivo e exploratório, tendo como foco a análise de uma intervenção pedagógica realizada com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Ilhéus. A atividade, desenvolvida no contexto da disciplina Ensino de Ciências - CIE 567 ministrada pela professora Viviane Briccia no sétimo semestre do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), foi planejada e aplicada pelas licenciandas em articulação com a professora regente da turma.

A proposta consistiu na realização de um **experimento prático de cultivo de fungos**, com duração de sete dias, envolvendo observações diárias e registro dos dados em um diário de bordo coletivo. Foram utilizados materiais simples e acessíveis, como pão, álcool, potes plásticos com

tampa, gelatina incolor, água, papel, sacos *zip lock* e etiquetas para identificação das amostras. Os recipientes foram distribuídos entre os grupos de alunos e expostos em diferentes ambientes (luz direta, sombra, geladeira e local úmido), com o intuito de comparar as condições de desenvolvimento dos fungos.

Durante o processo, os alunos foram orientados a: Formular hipóteses sobre o crescimento dos fungos nas diferentes condições; Observar durante as aulas de ciências as mudanças nas amostras; Registrar com desenhos e escrita o que era percebido; Compartilhar suas impressões oralmente em roda de conversa ao final de cada dia.

A mediação docente teve papel fundamental na condução das discussões, na ampliação do vocabulário científico e na valorização das descobertas dos alunos. Os registros produzidos serviram de base para a sistematização dos dados e para a reflexão pedagógica das futuras professoras, que avaliaram os impactos da atividade no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da alfabetização científica.

Resultado e discussão

A atividade experimental foi realizada com uma turma composta por aproximadamente 25 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Os estudantes foram divididos em quatro grupos (G1, G2, G3 e G4), com o intuito de distribuir funções distintas, mas complementares, ao longo do experimento, promovendo a colaboração e o protagonismo estudantil. Essa divisão permitiu a vivência prática de etapas fundamentais do método científico: observação, formulação de hipóteses, coleta de dados, registro e análise dos resultados, conforme orientam Delizoicov *et al* (2020) para práticas investigativas na educação em ciências.

Os grupos G1 e G2 permaneceram inicialmente na sala de aula, onde observaram o aspecto visual do pão fresco e formularam hipóteses sobre possíveis alterações ao longo de duas semanas, prevendo a presença de mofo, mudanças de cor e odor. As hipóteses foram registradas por meio de textos e desenhos. Em seguida, os alunos higienizaram as mãos com álcool 70%, colocaram o pão dentro de sacos plásticos tipo *zip lock* e armazenaram os recipientes para acompanhamento posterior. Esse cuidado com a higiene foi trabalhado como parte da conscientização sobre práticas seguras em atividades científicas, o que reforça a abordagem da alfabetização científica desde os primeiros anos (Sasseron; Carvalho, 2011).

Enquanto isso, os grupos G3 e G4 se dirigiram à área externa da escola, onde observaram uma base de gelatina previamente preparada. A partir disso, os estudantes foram desafiados a indicar,

dentro do ambiente escolar, locais propensos à presença de fungos. O grupo G3 identificou a pia do corredor externo próximo aos banheiros como um local úmido e propício à proliferação de microrganismos; já o grupo G4 mencionou o bebedouro, baseando-se na mesma dedução. Com auxílio de hastes flexíveis umedecidas (cotonetes), os alunos coletaram amostras desses locais e as transferiram para as placas com gelatina, higienizando as mãos com água e sabão após o procedimento. As amostras foram então armazenadas no armário da sala de aula, ambiente escuro e fechado, para favorecer o desenvolvimento de fungos.

Durante o processo de incubação das amostras, a escola passou por uma semana sem aulas devido à suspensão do fornecimento de água e merenda escolar, o que impactou diretamente no calendário de observações. Ainda assim, na segunda semana, os grupos G1 e G2 puderam retornar ao experimento e observaram claramente a presença de fungos nos pães, relatando alterações como "manchas pretas, verdes e brancas", além de odor característico. Esses dados foram novamente registrados em textos e ilustrações, demonstrando não apenas o desenvolvimento dos microrganismos, mas também o avanço da capacidade descritiva e interpretativa dos alunos.

Já os grupos G3 e G4 enfrentaram um contratempo: a base de gelatina derreteu e fundiu-se com os fungos coletados, provocando um odor muito forte e inviabilizando a observação direta por questões de biossegurança. Mesmo assim, os alunos anotaram os efeitos perceptíveis à distância e levantaram hipóteses sobre o ocorrido, sugerindo que o calor excessivo no interior do armário pode ter provocado a alteração na textura da gelatina. Além disso, esses grupos demonstraram interesse pelas amostras de pão dos colegas, participando das análises conjuntas e ampliando o olhar coletivo sobre o experimento.

Esses resultados indicam que a atividade foi bem-sucedida ao promover práticas investigativas e reflexivas entre os alunos, permitindo-lhes vivenciar etapas fundamentais da pesquisa científica de forma lúdica e colaborativa. Tais práticas estão alinhadas com os pressupostos da BNCC, que valoriza o desenvolvimento de competências como a argumentação, o pensamento crítico e a autonomia (BNCC, 2018). O envolvimento dos alunos em todas as etapas da atividade — da formulação das hipóteses à análise dos resultados — evidencia o potencial das metodologias ativas para o ensino de ciências nos anos iniciais (Moran, 2013; Santos; Melo; Lima, 2022)

Considerações

A atividade experimental desenvolvida com os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental demonstrou ser uma estratégia eficaz para promover a construção do conhecimento científico de

forma significativa, lúdica e colaborativa. Ao vivenciar as etapas do método científico — da observação inicial à formulação de hipóteses, coleta de dados, análise e interpretação dos resultados —, os estudantes não apenas aprofundaram seus conhecimentos sobre fungos e microrganismos, mas também desenvolveram habilidades essenciais, como a argumentação, o pensamento crítico e o trabalho em equipe, alinhando-se diretamente às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Apesar dos desafios enfrentados, como a suspensão temporária das aulas e a alteração nas condições de conservação das amostras, os alunos foram capazes de adaptar suas observações, levantar novas hipóteses e participar ativamente da construção do saber. Esse aspecto evidencia a importância das metodologias ativas no ensino de Ciências, que, segundo Moran (2013), favorecem a autonomia, a curiosidade e o protagonismo estudantil no processo de aprendizagem.

Diante dos resultados obtidos, conclui-se que práticas investigativas como essa não apenas estimulam o interesse dos alunos pelos fenômenos científicos, mas também contribuem para a formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para compreender e interagir com o mundo ao seu redor. Reforça-se, portanto, a necessidade de incorporar mais atividades experimentais no cotidiano escolar, como defendem Sasseron e Carvalho (2011), pois elas consolidam a alfabetização científica desde os anos iniciais, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, significativo e transformador.

Palavras-chave:

Ensino de Ciências; Alfabetização Científica; Formação Científica.

Referências

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

CACHAPUZ, Antônio Francisco; GIL-PÉREZ, Daniel; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; PRAIA, João; VILCHES, Amparo. *A necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Sandra. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIAGET, Jean. *A Epistemologia Genética*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

MORAN, José Manuel. *A Educação que Desejamos: Novos Desafios e Como Chegar Lá*. Campinas: Papirus, 2013.

SANTOS, Marília dos; MELO, Isabela R.; LIMA, Tânia G. Aprender fazendo: o uso de experimentos no ensino de ciências para anos iniciais. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências*, v. 45, n. 2, p. 112-129, 2022.

MULTILETRAMENTO E CULTURA POPULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - CAMINHOS PARA UMA ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA E INCLUSIVA

Nathaly Gil Souza³²
Thais Santos Souza³³
Verônica Conceição³⁴

Introdução

A etimologia da palavra *multiletramentos* advém da associação entre os termos “multi”, relacionado à multiplicidade característica da sociedade globalizada, e “letramentos”, entendidos como as diversas formas de uso da leitura e da escrita em contextos sociais significativos. Essa concepção amplia o entendimento de linguagem como ferramenta de interação social, reconhecendo que comunicar-se envolve múltiplos modos de produção de sentido. Assim, os multiletramentos supõem uma diversidade de práticas comunicativas que extrapolam a leitura e a escrita tradicionais, ainda frequentemente priorizadas nos sistemas educacionais contemporâneos.

Para Soares (2008, p. 156), “[...] diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos”. A autora defende a pluralização do termo “letramento” por considerar que ele designa uma variedade de efeitos cognitivos, culturais e sociais, influenciados pelos distintos contextos de interação com a linguagem escrita e suas múltiplas formas de manifestação.

Este ensaio teórico parte da compreensão de que o processo de alfabetização, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), deve considerar os textos que circulam na sociedade contemporânea, para além dos muros da escola. Propõe-se, assim, a análise crítica da utilização de textos multimodais — aqueles que articulam diferentes linguagens como imagem, som, movimento

³² Graduanda de Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, BA, Brasil. E-mail: ngsouza.pdg@uesc.br.

³³ Graduanda de Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, BA, Brasil. E-mail: tssouza.pdg@uesc.br.

³⁴ Doutora pela Universidade Tiradentes (UNIT). Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UESC), Ilhéus, Ba, Brasil. E-mail: vasconceicao@uesc.br.

e palavra — como estratégias pedagógicas que reconhecem as diversas culturas e saberes dos sujeitos da EJA, valorizando sua identidade, experiência e vivência social.

Embora os conceitos de multiletramento e multimodalidade sejam complementares, é necessário reconhecer suas especificidades nas práticas pedagógicas. Segundo Rojo (2019, p. 24), o termo multiletramento “abre cada vez mais espaço ao conceito de mídia e de modalidade de linguagem, ganhando, neste caso, o sufixo (multi-)”. Essa ampliação teórica oferece novas perspectivas para a compreensão do letramento e da linguagem, implicando práticas mais dialógicas e inclusivas no contexto educacional.

Nesse sentido, os multiletramentos implicam um redimensionamento das práticas pedagógicas, demandando que o ensino de leitura e escrita se baseie em textos socialmente situados, que expressem a cultura, a identidade e as vivências dos alunos. No contexto da EJA, essa perspectiva assume papel fundamental diante de um público historicamente marcado por trajetórias escolares interrompidas, exclusão social e desvalorização de seus saberes.

A EJA, como modalidade da Educação Básica, tem por objetivo garantir o direito à educação a jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada. Para além da mera escolarização, trata-se de uma política educacional que deve promover o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística, social, etária e cultural dos sujeitos.

Neste ensaio, busca-se refletir sobre como os multiletramentos e a multimodalidade textual podem contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas na EJA. A análise se baseia em referenciais teóricos como Paulo Freire (1981), Roxane Rojo (2009), Regina Cláudia Pinheiro (2021), Marcos Bagno (1999), entre outros, que defendem uma abordagem crítica e dialógica do processo de alfabetização.

A relevância dessa abordagem reside na necessidade de repensar práticas educativas tradicionais centradas exclusivamente no sistema alfabético, frequentemente alheias aos recursos multimodais disponíveis na cultura digital e nas vivências cotidianas dos estudantes. Incorporar esses elementos pode facilitar o acesso ao conhecimento e fortalecer o vínculo dos alunos com a escola, promovendo uma educação mais dialógica, crítica e emancipadora.

Metodologia

Este ensaio teórico adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, fundamentada em pesquisa bibliográfica. A proposta é refletir criticamente sobre a importância da utilização de textos multimodais no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente

no processo de alfabetização, como forma de valorização da cultura popular e de reconhecimento das experiências e saberes dos sujeitos que compõem esse público.

O trabalho se ancora em uma perspectiva dialógica e crítica da linguagem, embasada em autores como Paulo Freire (1981), Roxane Rojo (2009), Regina Cláudia Pinheiro (2021), Marcos Bagno (1999), entre outros, cujas contribuições permitem compreender a alfabetização para além da mera decodificação, inserindo-a em um contexto social, cultural e político.

Embora não se trate de uma pesquisa empírica, a reflexão é orientada por uma análise teórica sobre os sujeitos da EJA — adultos em processo de alfabetização que enfrentam, historicamente, exclusões sociais e linguísticas. O foco está na crítica à manutenção de uma cultura escolar centrada em práticas formais e homogêneas, que desconsideram a diversidade linguística, social, etária e cultural dos estudantes da EJA.

Resultado e discussão

A valorização da cultura popular na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um elemento essencial para tornar o processo de alfabetização mais significativo, inclusivo e coerente com a diversidade de vivências dos sujeitos dessa modalidade de ensino. A alfabetização, compreendida aqui sob uma perspectiva crítica e dialógica, deve partir do conhecimento prévio dos alunos, estabelecendo conexões com seu contexto sociocultural, reconhecendo que a língua não é apenas um código, mas um instrumento cultural e identitário.

Marcos Bagno (2007, p. 18) ilustra bem essa concepção ao afirmar que “o que habitualmente chamamos de português é um grande ‘balaio de gatos’, onde há gatos dos mais diversos tipos: machos, fêmeas, brancos, pretos, malhados”. Essa metáfora reforça a ideia de que a língua portuguesa, em sua dimensão real e cotidiana, é plural, diversa e múltipla — e, por isso mesmo, ensinar a norma culta como única forma legítima de linguagem representa uma forma de apagamento de identidades e de exclusão simbólica, especialmente para os sujeitos da EJA, que carregam consigo repertórios linguísticos e culturais heterogêneos.

No entanto, ainda persiste uma resistência por parte de muitos educadores em incorporar textos e práticas da cultura popular ao processo de alfabetização, por considerarem que tais manifestações seriam “pouco úteis” ou “pouco formais” para fins educativos. Essa concepção desconsidera a crítica de Paulo Freire (1981), que, ao se referir aos alfabetizandos, afirma que eles não são seres “marginais” a serem recuperados, mas sim parte de uma coletividade de oprimidos que deve aprender a ler e escrever não para repetir discursos alienados, mas para “fazer história e por ela serem feitos” (p. 74).

O projeto freiriano, portanto, propõe uma alfabetização que emancipa, que dialoga com a realidade e que respeita os saberes populares como parte legítima do processo educativo.

Sob essa ótica, o trabalho pedagógico com multiletramentos e textos multimodais na EJA torna-se uma via potente para a valorização da cultura popular, pois permite reconhecer formas plurais de comunicação — como músicas, memes, vídeos, fotografias, histórias orais, receitas, listas, entre outros — como instrumentos legítimos de construção de conhecimento e expressão de saberes. Tais práticas tornam as aulas mais dinâmicas, interativas e, acima de tudo, conectadas à realidade dos alunos, gerando engajamento e promovendo o protagonismo discente.

A proposta é que o alfabetizador atue não como transmissor de conteúdo, mas como mediador de práticas sociais letradas, incentivando que os alunos compartilhem suas produções textuais, discutam seus significados e reflitam sobre as múltiplas formas de usar a linguagem em suas vidas.

Essa postura se alinha ao que defende Pinheiro (2021, p. 38), ao afirmar que “o ensino da língua portuguesa não pode ser pautado em atividades de repetição e reescrita de letras, palavras e frases sem sentido”, mas precisa estar conectado aos textos com os quais os alunos se deparam fora da escola, ou seja, com as práticas sociais reais e situadas.

A Pedagogia do Diálogo, conforme proposta por Freire, e a perspectiva dos multiletramentos defendida por autores como Rojo (2012), caminham na mesma direção ao advogarem por uma educação que respeite as identidades culturais dos alunos e que promova o diálogo entre diferentes formas de saber e de viver. Rojo propõe que a escola seja um espaço de circulação e de reconhecimento das múltiplas práticas sociais de leitura e escrita, incluindo as formas de comunicação cotidiana e popular. A escola, portanto, deve reconhecer tanto a cultura dominante quanto as culturas locais e populares, promovendo um diálogo multicultural que favoreça a inclusão, a criticidade e a participação ativa dos sujeitos no processo de aprendizagem.

Inserir os multiletramentos e os textos multimodais no cotidiano escolar da EJA é, assim, uma estratégia não apenas metodológica, mas também política e epistemológica. Trata-se de reconhecer os sujeitos da EJA como legítimos produtores de saber e de linguagem, rompendo com a lógica hierárquica e excludente de uma escola centrada exclusivamente na norma culta e nos textos canônicos. Ao fazer isso, promove-se uma alfabetização crítica, emancipada e coerente com os princípios de justiça social e equidade que devem orientar uma educação verdadeiramente democrática.

Considerações

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é essencial que o(a) alfabetizador(a) compreenda que seus alunos não apenas consomem textos, mas também os produzem em diversas situações cotidianas. A venda de produtos, as músicas que ouvem e interpretam, as mensagens trocadas por aplicativos como o WhatsApp, entre outras práticas, são exemplos de usos legítimos da linguagem que revelam competências comunicativas diversas, ainda que muitas vezes ignoradas pela escola.

Exigir desses sujeitos o domínio exclusivo da norma-padrão como condição para o reconhecimento de sua capacidade linguística pode gerar sentimentos de inadequação, fracasso e rejeição à própria língua que utilizam para mediar suas relações sociais. Tal postura pedagógica contribui para a exclusão simbólica e o distanciamento entre o aluno e o espaço escolar, minando o processo de ensino-aprendizagem e reforçando desigualdades.

A não valorização da cultura popular e das práticas sociais dos alunos é, portanto, um obstáculo significativo à efetivação de uma educação inclusiva e transformadora. Nesse sentido, a formação do(a) professor(a) alfabetizador(a) deve ser orientada por uma abordagem crítica e sensível às singularidades dos sujeitos da EJA, reconhecendo suas trajetórias de vida, seus saberes prévios e seus modos próprios de se relacionar com a linguagem.

As práticas pedagógicas na EJA não podem se limitar à decodificação de signos linguísticos. Elas devem promover o acesso e o uso consciente das múltiplas linguagens — verbais, visuais, sonoras, digitais — que fazem parte do cotidiano dos alunos. A alfabetização, nesse contexto, deve ser compreendida como um ato político, que visa não apenas ensinar a ler e escrever, mas possibilitar aos sujeitos o exercício da cidadania, da autonomia e da crítica social.

Valorizar os multiletramentos, a multimodalidade e a cultura popular é, portanto, reconhecer a pluralidade de saberes e identidades presentes na sala de aula, e assumir o compromisso com uma educação que promova equidade, inclusão e justiça social. O(a) alfabetizador(a), nesse processo, assume um papel fundamental como mediador(a) de sentidos, articulando os conhecimentos escolares aos saberes populares e construindo pontes entre diferentes mundos culturais e linguísticos.

Palavras-chave: Multiletramentos. Cultura popular. Alfabetização crítica. EJA. Inclusão educacional.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. n° ed. 46. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1999.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

PINHEIRO, Regina Cláudio. **Multiletramentos e Aquisição da Leitura e da Escrita**. 2ª edição Revista e Atualizada Fortaleza - Ceará, 2021.

PINHO, Clarice Wilken de; SOARES, Leônicio; SILVA, Fernanda A. O. Rodrigues. **Educação, cultura popular e educação de jovens e adultos**. Revista Faebea: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 59, p. 403-416, 2020. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2020.v29.n59.p403-416>. Acesso em: 13 abr. 2025.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. Nova Edição. São Paulo: Editora Contexto, 2008.