

Leonardo Bis dos Santos  
Letícia Queiroz de Carvalho  
Organizadores

# PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Diálogos com os  
produtos educacionais  
no ensino de Humanidades



Edifes  
ACADÊMICO



# **PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE**

**Diálogos com os  
produtos educacionais  
no ensino de Humanidades**



**Leonardo Bis dos Santos**  
**Letícia Queiroz de Carvalho**  
Organizadores

# **PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE**

**Diálogos com os  
produtos educacionais  
no ensino de Humanidades**



**Edifes**  
**ACADÊMICO**

Vitória – ES – 2024

---

**Reitor:** Jadir Jose Pela

**Pró-Reitor de Administração e Orçamento:** Lezi José Ferreira

**Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional:** Luciano de Oliveira Toledo

**Pró-Reitora de Ensino:** Adriana Piontkovsky Barcellos

**Pró-Reitor de Extensão:** Lodovico Ortlieb Faria

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:** André Romero da Silva

**Coordenador da Edifes:** Adonai José Lacruz

---

### Conselho Editorial

Aline Freitas da Silva de Carvalho \* Aparecida de Fátima Madella de Oliveira \* Eduardo Fausto Kuster Cid \* Felipe Zamborlini Saiter \* Filipe Ferreira Ghidetti. \* Gabriel Domingos Carvalho \* Jamille Locatelli \* Marcio de Souza Bolzan \* Mariella Berger Andrade \* Ricardo Ramos Costa \* Rosana Vilarim da Silva \* Rossanna dos Santos Santana Rubim \* Viviane Bessa Lopes Alvarenga.

---

### Revisão de Texto

Kátia Regina Giesen

### Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Clauber Nascimento da Silva

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

P912 Práticas educativas e formação docente [recurso eletrônico] : diálogos com os produtos educacionais no ensino de Humanidades / Organizadores: Leonardo Bis dos Santos, Letícia Queiroz de Carvalho. – Vitória, ES : Edifes Acadêmico, 2024.  
182 p. : il.

Vários autores.

ISBN: 978-85-8263-817-0 (e-book).

1. Professores – Formação. 2. Humanidades. 3. Prática de ensino.  
I. Santos, Leonardo Bis dos. II. Carvalho, Letícia Queiroz de.  
III. Instituto Federal do Espírito Santo. IV. Título.

CDD 21 – 370.71

Elaborada por Gabriela de Almeida Cassa – CRB-6/ES – 611

DOI: 10.36524/9788582638170

Este livro foi avaliado e recomendado para publicação por pareceristas *ad hoc*.  
Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição–NãoComercial–SemDerivações 4.0 Brasil.



## Apresentação

As pesquisas realizadas por mim sobre produto educacional começaram na ocasião da elaboração da proposta do Mestrado Profissional em Humanidades, submetido à Capes em 2015, e na docência da disciplina optativa chamada Produção de Materiais Educativos no Mestrado Profissional em Educação, Ciências e Matemática (Educi-mat) - primeiro mestrado na área de ensino do Ifes.

Vimos, junto à comissão de elaboração da proposta, que o produto educacional era ponto chave nessa modalidade de mestrado. Por isso, definimos que no Mestrado em Ensino de Humanidades teríamos uma disciplina obrigatória exclusiva para aprofundar nossas discussões e ajudar os alunos na elaboração desses materiais.

Iniciei algumas pesquisas sobre produtos educacionais e encontrei poucos artigos sobre o assunto; tangenciando esse tema estava a produção de materiais educativos. Deparei-me com textos do comunicador uruguaio Gabriel Kaplún. Para ele, a elaboração de materiais educativos envolve ao menos três eixos: conceitual, pedagógico e comunicacional. O primeiro diz respeito às pesquisas sobre o tema; o segundo refere-se à compreensão dos sujeitos aos quais se destinam o material educativo; e o terceiro tem relação tanto com o formato quanto com o estilo de escrita. Achei que poderíamos traçar um paralelo entre os produtos educacionais e os estudos de Gabriel Kaplún. E segui em diante.

Contudo, ainda faltava pensar sobre o processo de avaliação de produtos educacionais. Escrevi alguns textos sobre o assunto e apresentei em eventos sobre Metodologia de Pesquisa.

Dando continuidade, iniciei diálogo com o grupo de pesquisa da professora argentina Luciana Ruiz. Para esse coletivo, a validação de material educativo precisa ocorrer de modo participativo com os sujeitos a quem se destinam o material produzido - o chamado grupo representativo - tal como pensado por Paulo Freire em seus Cadernos de Cultura. O grupo definiu alguns eixos de análise interessantes: atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança da ação.

Interessei-me também pelas discussões relacionadas à produção de livros didáticos que, em grande aspecto, apresentam visão ampla sem atendimento às peculiaridades regionais e pouco crítica a cerca dos temas debatidos. Questionei-me quanto ao fato da validade de se fazer um produto educacional e desenvolver toda uma pesquisa de mestrado para reproduzir o que está dito nos livros didáticos. Não valeria o esforço de mestrandos e orientadores somente para produzir mais do mesmo.

Diante desse arcabouço teórico, indagações e algumas outras ideias vindas da produção de materiais educativos para museus de arte - além da experiência como consultora da Capes na avaliação de produtos educacionais na área de Ensino - vejo-me ainda com questões, algumas um pouco mais consolidadas e outras nem tanto.

Sobre produtos educacionais direcionados ao professor, observamos êxito em produtos elaborados de modo colaborativo, distante da concepção encontrada em manuais prescritivos com variadas sequências didáticas sem sentido para os docentes. Longe disso, a



ideia é apresentar o tema de modo questionador, inovador e estético para que, a partir desses conhecimentos, o professor se inspire e prepare suas próprias propostas pedagógicas. Para produzir e compartilhar o material elaborado, observamos que ações de formação de professores são uma alternativa eficaz.

Se tomamos os educandos como destinatários do material educativo, a proposta seria compor um grupo representativo para pensar sobre o tema e contribuir para a sistematização do material educativo. A ideia é que eles sejam protagonistas da pesquisa e que também analisem as propostas elaboradas previamente pelo pesquisador. Na sequência, diante de um produto validado por esse grupo reduzido, aplicá-lo em condições de sala de aula, produzindo dados para a pesquisa de mestrado e para a finalização do produto educacional.

Criar um instrumento de avaliação também constitui-se como ponto fundamental nesse processo. Para tanto, a partir do que compreendi com o grupo de pesquisa da professora Luciana Ruiz, achei interessante criar eixos e descritores que balizarão as análises, além de destinar espaço para avaliação qualitativa oral ou escrita para além dos eixos e descritores do instrumento avaliativo. Sobre isso, também escrevi artigos e capítulos de livros que estão divulgados online.

É importante ressaltar que, tanto nos materiais educativos destinados a professores quanto nos para alunos, o tempo que o pesquisador tem para desenvolver a pesquisa e, conseqüentemente, o produto educacional, é reduzido, sendo necessário, na maioria dos casos, apresentar o produto em uma versão bem avançada para o público-alvo. Sabemos que não é a melhor solução, mas nas condições objetivas dos mestrados profissionais do Ifes na área de Ensino, é o que conseguimos desenvolver com mais êxito.

Um outro ponto que preciso destacar refere-se à experiência que tive como consultora/avaliadora de produtos educacionais na Avaliação Trienal de Mestrados Profissionais, sob responsabilidade da Capes, com intuito de estabelecer um padrão de qualidade para os cursos stricto sensu. Compreendi que, quanto aos produtos, três fatores são fundamentais para uma boa avaliação institucional e, conseqüentemente, uma nota alta e a permanência dos mestrados no cenário brasileiro: criar uma ficha técnica do produto inserida na parte pré-textual; cuidado com a formatação e estética do produto, bem como a elaboração de uma introdução/apresentação que relacione o produto à dissertação e ao programa de pós-graduação, entre outros pontos.

Diante desse cenário, alegro-me por saber que este livro que apresento tem como foco a análise e a divulgação de diferentes produtos educacionais sistematizados no Mestrado em Ensino de Humanidades. Nesses anos de percurso, conforme relatado, vejo que avançamos bastante e sinto que estamos caminhando para sermos referência no assunto, sobretudo pelos convites para conversar sobre o tema em mestrados profissionais em diferentes partes do Brasil, pelos muitos elogios e também puxões de orelha que recebemos de membros internos e externos nas bancas de defesa, na tentativa de avançarmos cada vez mais. Temos que manter a trajetória, apostando que, na próxima avaliação trienal da Capes, alcançaremos nota máxima em nossos produtos educacionais e no mestrado como um todo e, para além da avaliação institucional, saber que nossos produtos são inspiradores, que contribuem para repensar questões e avançar em outras problemáticas no campo do ensino.

*Priscila Chisté*  
*Pós-Doutora em Educação – Ufes*  
*Docente do PPGEH – Ifes*

## Prefácio

### **Não há mais teoria sem prática, não há mais prática sem teorização**

Em pleno século XXI, modelos educacionais funcionalistas baseados em uma ética de controle devem, inevitavelmente, ceder lugar a práticas educativas que gerem autoestima e aprendizagem significativa, na perspectiva de uma ética da convivência e do desenvolvimento humano.

Não se trata de uma questão metodológica, mas, sobretudo, de uma questão de prática democrática e de dignidade nas relações entre mulheres e homens em contextos comunitários: comunidades indígenas e rurais, bairros urbanos, famílias e comunidades educativas.

Diante de uma educação behaviorista e funcionalista baseada no controle social, no enquadramento, na eficiência e na criação de uma cultura global; de uma educação em que aspectos relacionados ao currículo, avaliação de resultados, ordem, esforço e disciplina são considerados aspectos importantes, surge uma educação digna baseada na convivência, a auto-organização, na cooperação e na convergência de identidades multiculturais.

Como afirma Denise Najmanovich, a educação não pode continuar a basear-se numa ética de controle e disciplina como resposta ao medo dos outros, do desconhecido, da diversidade ou das classes populares.

A educação, em pleno século XXI, deve superar esses medos institucionais para aceitar a diferença, reconhecer o potencial de todos os membros da comunidade e, conseqüentemente, trabalhar de forma cooperativa, para uma aprendizagem transformadora capaz de garantir a convivência, a aceitação da diferença e a sustentabilidade da vida comunitária.

Essa dialética já é apontada por Paulo Freire quando fala de uma educação bancária, dirigida, verticalizada, em que o sistema e seus agentes educacionais fornecem comunicados dogmáticos e estereotipados sobre seus alunos, em contraposição a uma educação libertadora, dialógica. horizontal em que, por meio do diálogo, educandos e educadores são capazes de gerar sua própria narrativa, construída a partir de uma representação crítica e pessoal do meio social em que vivem, criando visibilidade e, a partir de sua autonomia, transformar o mundo ao seu redor.

Mas essa não é uma questão metodológica. “Não é o tijolo” diria Freire, é, acima de tudo, um problema de paradigma. A educação não pode continuar a ser concebida a partir de um paradigma nacionalista, unificador e disciplinar. Trata-se de ética, dignidade e concepção de vida humana baseada no encontro, na autoajuda, no diálogo, na interatividade e na convivência.

Nesse sentido, Ivan Illich foi precursor ao propor as bases comunicativas, atitudinais e organizacionais de uma sociedade de convívio em que a tecnologia e a aprendizagem estavam a serviço do bem-estar humano e, em hipótese alguma, eram um fardo imposto à humanidade. Para Illich, o convívio é o ideal da

vida comunitária e, conseqüentemente, a educação visa formar mulheres e homens em conhecimentos e atitudes que sustentam esse modo de vida comunitária.

Essa mudança de paradigma é apontada por Paulo Freire quando fala da pedagogia do amor e da pedagogia da ternura. No contexto latino-americano, outros autores apontam para uma mudança de paradigma que enfatiza os sentimentos, a interatividade, o bem-estar do aluno e um tratamento digno e democrático nos ambientes de convivência. A Escola que Protege no Paraná, projeto dirigido pela Universidade Federal de Curitiba (PR), A sala de aula bacana, a sala de aula como lugar alegre de aprendizagem (Najmanovich) ou a Pedagogia da ternura (Rita Segato) são contribuições para uma perspectiva educacional que enfatiza a autoajuda, o acompanhamento aos alunos, a sensibilidade, o diálogo, a autonomia e a cooperação como fórmulas de convivência para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Enfim, uma educação baseada no diálogo, que enfatize a dignidade da pessoa, nas atitudes, não diretivas, dos professores e na mudança das formas de convivência e cooperação nos espaços educativos formais e não formais.

É nesse sentido que se abrem novas perspectivas para a educação escolar, a educação de adultos, a pedagogia indígena, a educação no campo ou práticas de educação não formal em contextos de risco e exclusão típicos da educação social.

Então, o diálogo é muito mais do que uma metodologia didática. É, acima de tudo, uma forma natural de convívio, de relação digna e criativa entre os seres humanos. O diálogo, como forma de relacionamento, interatividade e cooperação, é construído a partir do contato pessoal, da afinidade, da disposição no encontro com o outro, dos sentimentos e da atitude de escuta.

O diálogo nos proporciona leituras críticas do mundo em que vivemos, ampliando nossa missão e perspectivas da realidade, nos permite nos identificar com os outros e seus projetos de vida. Através do diálogo geramos representações da realidade e narrativas pessoais que orientam nossas ações e dão sentido às nossas vidas.

O diálogo nos permite contrastar e compartilhar narrativas de vida, conhecer outras perspectivas e histórias e, por meio da reflexão sobre a ação, modificar nossas narrativas pessoais e transformar a realidade. Como afirma Moacir Gadotti é: "...o diálogo que se dá na práxis, na militância, no compromisso social...".

Portanto, o diálogo, muito além de uma prática metodológica, constitui a base e a forma de relacionamento e trabalho cooperativo de toda prática educativa, digna, democrática e libertadora.

Mas essa transformação da prática educativa não é possível apenas a partir de abordagens teóricas. Qualquer transformação só se torna realidade se modificar nossas formas de agir e organizar nossas relações pessoais. Como nos ensinou Paulo Freire, uma teoria sem prática não é possível, seria puro verbalismo dogmático, nem é possível uma prática sem análise e reflexão teórica que seria um mero ativismo sem projeção transformadora.

É a reflexão rigorosa e crítica sobre a prática educativa que deve nos permitir superar nossas contradições, especificar nossa ação educativa, mas, sobretudo, gerar representações muito mais interativas, participativas, autogestionárias e dignas da prática educativa.

O Brasil tem uma longa tradição educacional que, tradicionalmente, tem voltado seus olhos e ações para os grupos mais desfavorecidos, jovens de rua, pessoas privadas de liberdade em prisões, grupos afrodescendentes, comunidades indígenas, camponeses e grupos

de trabalhadores têm participado ativamente de programas e projetos de educação popular e intervenção socioeducativa.

Mas essa prática, embora tenha um importante reconhecimento social, pode ser otimizada a partir de pesquisas que, a partir da prática, contribuam para um aprimoramento da ação por meio de uma análise acadêmica crítica que permita não apenas melhorar a coerência e a eficácia nos resultados, mas, sobretudo, gerar um contexto teórico que permita solidificar um paradigma educacional digno, libertador e democrático.

Para isso, é fundamental estabelecer um diálogo com diversos interlocutores que, de diferentes contextos educacionais, sociais, culturais e econômicos, sejam capazes de contrastar, de forma rigorosa, suas práticas socioeducativas para sustentar a necessária articulação entre prática, pesquisa e teorização tão necessária para gerar a dinâmica de transformação social e educacional que uma sociedade descolonizada do século XXI está exigindo.

Ainda, nessa perspectiva, é necessário influenciar pesquisas e projetos que afetam diretamente a formação de professores para que esses profissionais da educação sejam capazes de olhar para sua prática cotidiana a partir de uma perspectiva social, convergindo para as práticas e projetos de pessoa tanto da educação formal quanto da educação não formal a partir de uma perspectiva sociopedagógica, na linha que Suzette Orzechowski aponta quando afirma categoricamente que “(...) toda Pedagogia é social, ou não é pedagogia”.

Por isso, o trabalho que a Pedagogia Social vem realizando através de diversos grupos de pesquisa-ação promovidos por diversas universidades brasileiras visando rigorosamente à formação de professores e agentes sociais e a uma profunda transformação e dignificação das práticas de educação social no Brasil. Especificamente, o

trabalho de pesquisa e divulgação realizado pelo Instituto Federal do Espírito Santo, através do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades que apresentamos aqui e que fornece dados e reflexões muito precisos e interessantes.

Para além de uma reflexão crítica sobre o carácter educativo do diálogo e a importância que os autores atribuem à necessária formação docente, o texto aponta dois aspectos fundamentais na concepção de uma Pedagogia que é sempre social (Orzechowski). A primeira grande contribuição é a visão inclusiva e libertadora que os diferentes capítulos fornecem sobre grupos tão diversos quanto pessoas privadas de liberdade ou pessoas racializadas.

A segunda contribuição interessante é o papel que os diferentes capítulos atribuem à arte, ao esporte e à literatura, todos entendidos não como meros objetos de lazer mas como verdadeiras narrativas de vida capazes de gerar identidades e, por meio do diálogo, possibilitar ações transformadoras na perspectiva de uma autêntica educação social, popular e libertadora.

É a partir dessas premissas que entramos na leitura dos diferentes capítulos que, pouco a pouco e de forma rigorosa, nos levam à compreensão teórica e prática de uma autêntica comunidade, educação digna e libertadora.

*Mario Viché González*  
*Doutor em Innovación Curricular. y tecnológica*  
*Profesor Asociado Universidad de València*  
*Editor da revista [quadersanimacio.net](http://quadersanimacio.net)*  
*Valencia, setembro 2023*



## Sumário

**Produto educativo: uma construção dialógica do saber coletivo na formação de professores(as) da educação do campo**

*Ana Carla Loss Furlan Gerke & Charles Moreto* ..... 15

**Leitura literária e indivíduos privados da liberdade: o caso do projeto “Contando uma nova história: as potencialidades da leitura literária em espaços de privação de liberdade”**

*Daniela Cunha Madeira, Leonardo Bis dos Santos & Letícia Queiroz de Carvalho* ..... 35

**Tecnologias digitais no contexto do ensino dos esportes: uma proposta abordada em livro no formato de ebook para professores de educação física**

*Jalber Boa Camilo & Jaqueline Maissiat* ..... 69

**Possibilidades da educação para as relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental: prática e formação docente**

*Juliana Melo Rodrigues Lucas, Nadia Juliana Rodrigues Serafim & Aldieris Braz Amorim Caprini* ..... 89

**Uma ideia puxa a outra: Conversas, caminhadas e caixas**

*Mara Perpétua Banhos Pereira & Davis Moreira Alvim* ..... 111

**Biblioteca também é lugar de não silêncio**

*Marcela Lopes Mendonça Coelho de Amorim & Antônio Carlos  
Gomes* ..... 131

**Literatura à mesa: refeições para alimentar a formação docente**

*Murilo Góes Martins & Letícia Queiroz de Carvalho* ..... 151

**Sobre os autores e autoras** ..... 171

# **Produto educativo: uma construção dialógica do saber coletivo na formação de professores(as) da educação do campo**

---

*Ana Carla Loss Furlan Gerke*

*Charles Moreto*

## **1 Considerações iniciais**

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. (Paulo Freire)

Quando falamos em Educação do Campo, apontamos questões específicas da oferta de educação ao território camponês<sup>1</sup>. Porém, para além de identificar um território, o emprego da expressão campo nos documentos e legislações tem como objetivo incluir uma reflexão sobre o sentido do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que garantem sua sobrevivência através do

---

1 “[...] o território camponês é uma unidade espacial, mas também é o desdobramento dessa unidade, caracterizada pelo modo de uso desse espaço que chamamos de território, por causa de uma questão essencial que é a razão de sua existência. A unidade espacial se transforma em território camponês quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental” (Fernandes, 2012, p. 745, grifos do autor).

trabalho (Kolling; Neri; Molina, 1999, p. 26). Assim, como apresenta Caldart (2012, p. 261, grifos da autora), “[...] a Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas *sim*, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido”.

Essa modalidade da educação, que visa garantir atendimento educacional de qualidade aos sujeitos do campo, respeitando suas peculiaridades e identidades, vem sofrendo inúmeros ataques, dentre eles, questionamentos sobre a qualidade da formação ofertada aos estudantes da Educação Básica atendidos e do potencial dos profissionais que ali atuam. Ao longo dos últimos anos, diversas iniciativas vêm sendo desempenhadas pela população camponesa, através dos movimentos da Educação do Campo, especialmente na luta por legislações específicas para garantia de acesso, permanência e qualidade da oferta da educação a essa população. Uma das bandeiras de luta desse coletivo, em vista do fortalecimento da Educação do Campo em seus princípios e experiências exitosas, é a garantia da formação inicial e continuada específica aos professores(as) que atuam na Educação Básica do Campo.

Mediante essas questões e com a oportunidade de investigar e dialogar sobre a formação continuada e específica para os(as) professores(as) do campo, através da proposta de pesquisa no Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, desenvolvemos um curso de Formação Continuada junto aos(as) professores(as) da Escola Municipal Comunitária Rural São João Pequeno, localizada no município de Colatina/ES<sup>2</sup>, intitulado “Interdisciplinaridade e Pedagogia da Alternância: A práxis edu-

---

2 O município de Colatina está localizado na região noroeste do estado do Espírito Santo, no interior do estado. Situada às margens do Rio Doce, Colatina está aproximadamente a 131,5 km da capital Vitória, possui 1.398 km<sup>2</sup> de área territorial e sua densidade demográfica é de 85,85 hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2023).

cativa na Educação do Campo”. Buscamos neste capítulo apresentar a experiência vivenciada, os caminhos percorridos, os diálogos propostos, bem como as possibilidades apontadas por esse trabalho.

Conscientes de que a população camponesa deseja e luta não por uma educação adaptada, mas por uma educação que dialogue com a realidade das comunidades, que promova reflexões acerca das demandas, injustiças e potencialidades de seu território e que possibilite transformação social, entendemos que a formação dos(as) professores(as) do campo torna-se um instrumento imprescindível na construção de uma educação significativa, humanizadora, libertadora e de qualidade socialmente referenciada. Outro elemento fundamental, que balizou nossos estudos para pensar uma proposta formativa junto aos(as) professores(as), é considerar que o que define o que é — ou pode ser — a Educação do Campo são as características que tratam de práticas e de lutas contra hegemônicas, e elas exigem teoria e cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, numa perspectiva de práxis. Além disso, na Educação do Campo, os(as) professores(as) são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola, portanto defendemos a valorização do seu trabalho e de uma formação específica nessa perspectiva.

Enquanto práxis pedagógica, a Educação do Campo tem entre seus aspectos essenciais a conexão entre formação humana dos(das) camponeses(as) e a produção material da existência, concebendo a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais (Caldart, 2012, p. 263). Conforme Freire (2021b), desenvolver uma prática educativa crítica, que faz a leitura da realidade e que dá condições para que os estudantes aprofundem suas pesquisas e conhecimentos, além de ser significativa, possibilita o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, pois “[...] a liberdade, sem a qual

não podemos ser, não é dádiva que imploramos, mas conquista por que lutamos” (Freire, 2021b, p. 143). Sendo assim, apresentamos a proposta formativa construída nos preceitos da pesquisa e do diálogo.

O passo inicial para definirmos a concepção, os referenciais teóricos e a metodologia do curso de formação foi realizar uma revisão bibliográfica. Para nossa pesquisa, estabelecemos como método a revisão bibliográfica sistemática, embasados nos estudos de Dane (1990) e na proposta de Levy e Ellis (2006). Ainda, com o objetivo de analisar a produção científica recente, para identificar as bases epistemológicas que dão suporte à formação continuada dos(as) professores(as) do campo no Brasil, optamos por analisar artigos produzidos recentemente e publicados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Para darmos início às análises dos artigos, realizamos um estudo prévio sobre a formação de professores(as) no Brasil, suas bases epistemológicas, baseados em Saviani (2009, 2019), Lima (2016) e Alferes e Mainardes (2011), que apresentam elementos que delineiam as bases epistemológicas do positivismo, da epistemologia da prática e da epistemologia da práxis.

Após análise dos resultados da revisão bibliográfica, considerando o conceito de práxis e reconhecendo estratégias formativas interdisciplinares de caráter libertador para os(as) professores(as) do campo, definimos nossas concepções e metodologias. A partir daí, intensificamos os estudos teóricos, na área da formação de professores(as) do campo, da Pedagogia da Alternância, da dinâmica de obtenção de temas geradores e da Interdisciplinaridade. Sendo assim, na perspectiva de promover uma formação dialógica, problematizadora, crítica e interdisciplinar, analisamos, junto aos(as) professores(as), as potencialidades e os desafios do processo formativo, organizado a partir da proposta da Pedagogia da Alternância. O caminho metodológico percorrido e os principais aspectos discutidos e analisados apresentamos na próxima seção.

## **2 Curso Interdisciplinaridade e Pedagogia da Alternância: uma construção dialógica do saber**

Tendo como pressuposto o papel da formação continuada em contribuir para que os(as) professores(as) superem a visão ingênua e superficial das questões que envolvem a prática educativa e assumam uma postura crítica, ética e comprometida com a transformação social, que pode ser promovida pela escola, construímos o curso de extensão “Interdisciplinaridade e Pedagogia da Alternância: A práxis educativa na Educação do Campo” estabelecendo um diálogo com os cursistas ao longo de sua organização e execução. As reflexões propostas foram baseadas na concepção de educação de Paulo Freire e na concepção de práxis do Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx. Neste caso, a práxis foi entendida como conceito básico da filosofia marxista, que remete à transformação material da realidade. A práxis é ação na busca pela transformação da realidade, é o fazer consciente da transformação (Netto, 2011, p. 31). Assim, alicerçamos a formação numa busca dialética de verificar não apenas a “[...] aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica” (Netto, 2011, p. 25).

Como a ideia da formação era discutir a construção de uma práxis educativa libertadora, pautada num diálogo interdisciplinar através da integração do conhecimento a partir dos temas geradores e balizada na práxis da Pedagogia da Alternância, a fim de contribuir para as práticas pedagógicas nas escolas do campo, por meio de formação continuada de professores(as) da Educação Básica do Campo, organizamos a proposta formativa tendo a Pedagogia da Alternância como um dos pilares centrais da proposição curricular e metodológica do processo de formação. Não se tratava meramente de assumir uma sucessão de tempos teóricos e de tempos práticos organizados em um plano didático. O propósito era desenvolver

um processo de formação sustentado por estreita conexão ou, nos termos de Gimonet (2007), por uma forte interação entre os dois momentos de atividades em todos os níveis do campo educativo (Silva, 2011), envolvendo o cursista em uma constante e sistemática atividade de produção, para que ele pudesse relacionar a ação e a reflexão sobre o porquê e o como se davam as ações de pesquisa, ensino e extensão e os conteúdos do Tempo Escola e do Tempo Comunidade.

Assim, os espaços de formação encontravam-se em permanente relação, completando-se e enriquecendo-se mutuamente. A adoção de princípios da Pedagogia da Alternância pressupõe, ainda, a utilização de mediações didático-pedagógicas que favoreçam a articulação entre conteúdos, saberes e experiências dos tempos e espaços da formação. Nesse curso, utilizamos o plano de estudo (em seus dois significados<sup>3</sup>), a mística, a colocação em comum, a auto-organização e o Caderno da Realidade, os quais apresentamos a seguir:

- Plano de Estudo: método e roteiro de entrevista elaborado pelos estudantes e educadores que tem a finalidade de iniciar o estudo de um tema (Telau, 2015, p. 37).
- Mística: pela fundamentação filosófica, os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores, como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, em direção ao topo, a

---

3 Outro elemento que contribui na integração dos conhecimentos é o *Plano de Estudo*, que nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs tem um duplo significado. Ele é o método guia da Pedagogia da Alternância e o nome de um dos instrumentos, que é um roteiro de entrevista elaborado pelos estudantes e educadores, com a finalidade de iniciar o estudo de um tema. Depois disso, acontece a colocação em comum, momento de socialização das respostas obtidas através do Plano de Estudo (Telau, 2015, p. 37-38).



parte realizável da utopia. A linguagem das atitudes verbais e não verbais dos movimentos populares expressa o que são e o que querem estes sujeitos das mudanças sociais, segundo Ademar Bogo (2012).

- Colocação em comum: momento de socialização das respostas obtidas através do Plano de Estudo (Telau, 2015).
- Auto-organização dos estudantes: elemento necessário para a produção coletiva de trabalhos úteis aos estudantes e comunidades, bem como para o aprendizado de mecanismos necessários à organização coletiva. Com essa proposta, os estudantes também se associam ao protagonismo estudantil, proporcionando que se responsabilizem em planejar, executar e avaliar as atividades. Também se vincula ao princípio da participação na gestão dos processos educativos, que tem o objetivo de possibilitar aos estudantes a internalização das práticas democráticas e a preparação para a gestão de outros processos educativos escolares e comunitários (Telau, 2015, p. 42).
- Caderno da Realidade: mediação que proporciona o registro das reflexões acerca da realidade. Trata-se, portanto, de uma sistematização das principais questões discutidas a partir do Plano de Estudo (Jesus, 2011, p. 83). Para Gimonet (2007, p. 42), o Caderno da Realidade proporciona “[...] efeitos da articulação dos espaços e tempos da formação por alternância: a exploração, a descoberta do meio de vida familiar, profissional e social do jovem; as relações, encontros e diálogos entre sujeitos e suas realidades; a expressão do pensamento oral e escrito”.

A formação continuada foi desenvolvida junto a professores e professoras dos anos finais da Escola Municipal Comunitária Rural

(EMCOR) São João Pequeno – Colatina/ES, tendo sido ofertada na modalidade EaD e organizada em encontros síncronos, atividades assíncronas e três momentos de encontro presencial, na sede da escola. Nesses encontros, também foram vivenciados momentos de observação participante e coleta de dados para nossa pesquisa. A Escola Comunitária Rural São João Pequeno é uma instituição pública municipal, mantida pelo município de Colatina/ES, localizada no Patrimônio do Moschen, São João Pequeno, distrito de Itapina, cidade de Colatina/ES, que atende aproximadamente 140 estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental residentes da região.

## **2.1 Diálogo com os sujeitos da EMCOR São João Pequeno para captação da realidade concreta – aplicação e análise dos questionários para fundamentar a formação**

Primeiramente buscamos captar a realidade objetiva da prática pedagógica desenvolvida pelos(as) professores(as), pautando-nos no pressuposto materialista de Marx e Engels (2009). Essa leitura inicial, a fim de conhecer os procedimentos dos(as) professores(as) no planejamento dos momentos de estudo, no desenvolvimento das atividades junto aos estudantes, bem como no envolvimento com as formações ofertadas, foi o primeiro passo para compreender o que esses sujeitos entendiam por atuação interdisciplinar. Optamos por utilizar o questionário como fonte complementar de informações na fase exploratória da investigação. O questionário foi organizado no Google Formulário com questões mistas (abertas e fechadas) e aplicado aos(às) participantes, com o objetivo de estabelecer um diálogo inicial com o grupo, estruturar o perfil dos sujeitos da pesquisa, além de identificar como eles entendem e trabalham a integração do conhecimento em suas práticas em sala de aula.

Em posse dos dados, para a sistematização e análise, tivemos o auxílio do Software *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* – IRaMuTeQ<sup>4</sup>, com objetivo de facilitar a descrição. A potencialidade e a viabilidade da utilização desse *software* se dão pelo fato de possibilitar ao pesquisador obter dados estatísticos para análise do conteúdo sem exigir dele um conhecimento específico da área de estatística, nem tão pouco de linguagem de programação computacional. É importante destacar que o uso do *software* não é um método de análise de dados, mas uma ferramenta para processá-los, pois nenhum *software* é capaz de analisar dados qualitativamente, sendo errôneo compreendê-los dessa forma. Ele é utilizado como um auxílio para organizar e tratar os dados que se pretende analisar, portanto, a análise interpretativa cabe ao pesquisador (Bueno, 2018, p. 49). Além disso, no decorrer de nossa análise, utilizamos os dados obtidos por meio de nossas observações nas primeiras visitas e fizemos algumas inferências a partir do material presente no diário de campo da pesquisadora.

Mediante nossas análises, pudemos perceber que aquele coletivo compreendia o papel da formação continuada para o bom desempenho do trabalho pedagógico, conhecia e defendia os princípios da Educação do Campo, defendia a Pedagogia da Alternância enquanto estratégia educativa para o trabalho nas escolas do campo e tinha consciência de que o estudante é o ator principal de todo ato desempenhado na escola. Porém, percebemos que ainda havia uma visão

---

4 O IRaMuTeQ foi desenvolvido primeiramente em língua francesa, mas hoje possui dicionários completos em língua portuguesa, italiana, inglesa e espanhola, além de estar em fase de teste para os idiomas alemão, sueco, grego e galego. Em 2013, no Brasil, o Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição (LACCOS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), junto ao grupo de pesquisa Valores, Educação e Formação de Professores da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, da Fundação Carlos Chagas (CIERS-ed/FCC), estudaram e aprimoraram o dicionário desse software para a língua portuguesa (Bueno, 2018, p. 49).

ingênuo do grupo em relação a práxis. Acerca da consciência crítica, compreendemos, de acordo com Pinto (1961) *apud* Freire (2021c, p. 138), que esta é a “representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. A consciência ingênuo (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, e por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor agradar”. Portanto, nessa busca da consciência crítica da realidade, ainda percebemos que, apesar dos relatos em defesa de um trabalho interdisciplinar, era necessária uma melhor compreensão da verdadeira necessidade e do problema desse trabalho em vista de uma educação libertadora, para buscar “a compreensão do tecido da totalidade de um objeto, explicitando as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem” (Frigotto, 2008, p. 44).

Arroyo (2013, p. 29) afirma que “Quando as verdades científicas das disciplinas do currículo não coincidem com as verdades do real social vivido por nós ou pelos alunos, nossas identidades profissionais entram em crise”. Percebemos assim a necessidade de promover junto àquele coletivo uma reflexão crítica desenvolvida no contexto da epistemologia da práxis, visando à compreensão da totalidade dos problemas educacionais, bem como das condicionantes do desenvolvimento do trabalho educativo. Por isso, buscamos criar espaços de reflexão crítica acerca da complexidade dos aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais que determinam as políticas e práticas educativas, a fim de superar algumas concepções ingênuas. Mediante essas colocações, e pautados nas reflexões de Arroyo (2013), Freire (2021a) e Marx e Engels (2009), compreendemos que seria fundamental amadurecer as reflexões acerca da concepção de práxis, bem como estabelecer uma linha de estudo considerando a Interdisciplinaridade como o estudo da totalidade, além de aprofundar o estudo sobre o Tema gerador, a fim de provocarmos diálogos junto ao grupo

sobre suas práticas cotidianas na Pedagogia da Alternância e possibilidades de potencializá-las. Esse diálogo ocorreu no decorrer do curso tematizado “Interdisciplinaridade e Pedagogia da Alternância: práxis educativas na Educação do Campo”. A seguir, apresentamos a organização do curso a partir desses diálogos.

QUADRO 1 – ORGANIZAÇÃO DOS MOMENTOS DE ENCONTROS DE FORMAÇÃO/GRUPO FOCAL

<b>Data</b>	<b>Atividade</b>	<b>Pauta</b>	<b>Formato</b>
23/06/2022	Abertura do Curso	Apresentação do curso. Organização do Plano de Estudo Acesso e ambientação com o AVA.	Presencial
25/08/2022	Encontro – Módulo I	Articulação, Luta e Resistência: A construção de uma educação libertadora no campo	On-line
13/09/2022	Encontro – Módulo II	Interdisciplinaridade e o estudo da realidade	On-line
29/09/2022	Encontro – Módulo III	Interdisciplinaridade e Pedagogia da Alternância: Potencialidades e Desafios	On-line
17/11/2022	Encontro – Módulo IV	Tema gerador: construindo uma práxis educativa libertadora	On-line
15/12/2022	Encontro Final	Produção da Atividade Final/ Avaliação do Curso	Presencial

Definidas as concepções, os teóricos e a metodologia que balizariam o curso, foi o momento de finalizar a proposta e encaminhar o Formulário de Cadastro de Curso de Extensão, de acordo com a Orientação Normativa Caex 01-2018 – Institucionalização de Ações de Extensão, junto ao Ifes – Campus Santa Teresa, no qual o curso foi cadastrado e desenvolvido. Tendo o curso sido aprovado pelas instâncias competentes, passamos então a estruturá-lo no AVA – Ambiente Virtual do Ifes. Organizamos uma página inicial com o nome do curso, mensagem de boas-vindas e orientações gerais.

Em seguida, construímos os módulos de estudo, com a mística do módulo, os materiais de estudo para o encontro presencial e/ou síncrono, orientações gerais do encontro e proposta de atividade para compor o Caderno da Realidade, além de materiais para estudos complementares. A auto-organização dos nossos encontros presenciais e/ou síncronos era acordada via grupo de mensagens, também criado para facilitar a comunicação entre os cursistas e junto aos(as) professores(as)<sup>5</sup>.

Destacamos que foram momentos de diálogos muito intensos, de muito acolhimento, troca de ideias, reflexões acerca do papel da formação continuada e específica na construção de uma educação significativa. O curso ocorreu entre os meses de agosto e novembro de 2022, com uma carga horária total de 124h, e foi desenvolvido por 09 cursistas, professores(as) dos anos finais da EMCOR São João Pequeno.

## **2.2 A produção das ideias, de representações e da consciência: constatações finais**

O curso de formação continuada que foi elaborado numa construção coletiva, tendo como base o diálogo, promoveu momentos de discussões, relatos de experiências e produções individuais e coletivas dos(as) cursistas; assim, possibilitou-nos o acesso a muitas informações acerca da práxis educativa daquele coletivo. No entanto, embasados nos teóricos que nos acompanharam ao longo da pesquisa e do curso de formação, e nas experiências vividas e registradas junto a esse coletivo, tivemos a oportunidade de realizar algumas análises frente ao papel da formação continuada dos(as) professores do campo, tendo como proposta formativa a práxis da Pedagogia da Alternância, as quais elencaremos a seguir.

---

5 Para acessar a página inicial do curso acesse o link <https://ava.cefor.ifes.edu.br/course/view.php?id=28023>.

A partir das análises realizadas, pudemos perceber que os diálogos propostos através da formação desenvolvida junto aos(as) professores(as) da EMCOR São João Pequeno contribuíram para um olhar mais atento da equipe para a organização do trabalho pedagógico desempenhado. Ao estabelecermos um movimento de olhar a realidade, por meio do plano de estudo, analisá-la através dos estudos conceituais propostos e pensar novas ações a fim de transformar essa realidade, a partir das atividades do curso, promovemos um tensionamento entre o conhecer e o transformar. Ao propormos uma reflexão sobre a importância da Educação do Campo aos(as) camponeses(as), bem como todo processo de luta em vista de garantir uma educação de qualidade e libertadora, percebemos que, apesar da equipe escolar vir buscando cumprir a função social da escola, eles se despertaram para a necessidade de intensificar a participação nas formações, de articular-se com os movimentos sociais e especialmente de estreitar a relação junto à comunidade escolar.

Outro destaque do processo formativo foi que, de acordo com os relatos, os(as) professores(as) superaram a compreensão inicial que tinham em relação à formação interdisciplinar. Por meio de um processo reflexivo sobre o potencial interdisciplinar que a Pedagogia da Alternância apresenta, compreenderam que uma proposta interdisciplinar que dialoga com os princípios da Educação do Campo vai além de um conjunto de técnicas e métodos. Constataram ainda que uma proposta educativa que parte da relação com a realidade do estudante alterna tempos e espaços de aprendizagem, organiza o trabalho por temas geradores e promove mediações didático-pedagógicas que superam a fragmentação do saber, pressupõe grande potencialidade interdisciplinar e conseqüentemente proporciona uma formação omnilateral. Além da equipe perceber o potencial interdisciplinar da Pedagogia da Alternância, ela compreendeu também que não basta ter uma estratégia pedagógica potente, faz-se

necessário ter um profissional diferenciado para desenvolver a proposta, um profissional que compreenda a educação para libertação.

Tendo em vista todas as questões abordadas pelos(as) professores(as) ao longo da formação, as propostas de mudanças no planejamento e as formações apresentadas por eles e elas no decorrer da formação e nas avaliações apresentadas no final do curso, constatamos que a formação continuada em Pedagogia da Alternância pode, de fato, contribuir para a formação docente com o objetivo de potencializar uma atuação interdisciplinar. Percebemos que a formação possibilitou ampliar os horizontes, expandiu a visão dos(das) professores(as) em relação a uma práxis educativa interdisciplinar e promoveu a análise da realidade, possibilitando uma consciência crítica do trabalho que desenvolvem.

### **2.3 E-book Diálogos interdisciplinares na Pedagogia da Alternância: a sistematização de uma construção dialógica do saber**

Todo diálogo promovido, bem como os materiais teóricos que balizaram os estudos da formação foram organizados e materializados no formato de e-book. O livro, intitulado *Diálogos Interdisciplinares na Pedagogia da Alternância: A formação continuada de professores(as) do Campo em vista de uma práxis educativa libertadora*, foi apresentado no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (PPGEH-IFES). Para produção do Produto Educacional tomamos por base as contribuições de Kaplún (2003).

De modo a estruturar o material e ajudar na compreensão dos diversos momentos propostos, criamos ícones para identificar e orientar os passos na formação. Os ícones foram denominados Momento



do Sentir, Momento do Olhar, Aprofundando o Conhecimento, Momento do Vivenciar, Interatividade e Saiba Mais<sup>6</sup>.

O conteúdo formativo proposto está organizado em cinco capítulos. Cada um deles propõe diferentes momentos de reflexões e diálogos. Esses tempos são estabelecidos conforme os ícones já apresentados, além de conterem um texto base para apoio das discussões de cada módulo. No capítulo I, intitulado “Percurso teórico e metodológicos”, apresentamos parte do referencial teórico que nos balizou no estudo sobre a interdisciplinaridade na Pedagogia da Alternância e apontamos elementos da Pedagogia da Alternância que estabeleceram a metodologia da formação. O Capítulo II, “Histórico, concepções e princípios da Educação do Campo”, apresenta o processo histórico da construção coletiva das concepções e princípios da Educação do Campo, no Brasil. No Capítulo III, “Tema gerador: construindo uma práxis educativa libertadora”, dedica-se ao processo de construção dos Temas geradores, de acordo com Paulo Freire, e propõe um debate sobre a contribuição desses temas na integração do conhecimento.

O capítulo IV, intitulado “Interdisciplinaridade e o estudo da realidade”, aponta reflexões para compreender elementos fundamentais da interdisciplinaridade na construção de uma práxis educativa libertadora. No capítulo V, “Interdisciplinaridade e Pedagogia da Alternância”, refletimos sobre como as mediações didático-peda-

---

<sup>6</sup> **Momento do Sentir** - Expressão da cultura, da arte e dos valores... alimentando a utopia!

**Momento do Olhar** - Elementos que possibilitam compartilhar conhecimentos, anseios e sonhos!

**Aprofundando o Conhecimento** - Aborda conteúdos que contribuem nas reflexões.

**Momento do Vivenciar** - Práticas em vista da transformação da realidade!

**Interatividade** - Indica recursos disponíveis na internet (sites, vídeos, jogos, artigos, objetos de aprendizagem) que auxiliam na compreensão do conteúdo da disciplina.

**Saiba Mais** - Apresenta sugestões de novos conhecimentos relacionados ao tema abordado.

gógicas da Pedagogia da Alternância contribuem para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar. Além disso, é importante assinalarmos que, durante o curso de formação, foram realizadas avaliações ao final de cada módulo. A partir delas, reavaliávamos alguns aspectos para potencializar os estudos do módulo seguinte. Ao final do curso, também foi feita uma avaliação geral.

Nas considerações finais, encerramos o texto, certos de que o referido livro não se esgota em si no que diz respeito às possibilidades de se pensar a interdisciplinaridade na Pedagogia da Alternância. Por isso, finalizamos esperançosos de que tenhamos iniciado uma reflexão no sentido da compreensão da potencialidade que a Pedagogia da Alternância se apresenta enquanto proposta educativa mediadora de uma práxis interdisciplinar e libertadora.

O e-book propõe um diálogo formativo com os(as) professores(as) que atuam em escolas do campo e que buscam desempenhar o seu papel de pensar e fazer uma educação específica e diferenciada. Esse material foi validado pelos professores e professoras da EMCOR São João Pequeno que participaram do curso de formação e por banca examinadora. Esse material foi disponibilizado gratuitamente aos(as) professores(as) e comunidade em geral de forma digital no repositório do IFES e poderá ser encontrado fisicamente na biblioteca do Ifes – Campus Vitória e em outros acervos públicos da cidade de Colatina/ES.

### **3 Apontamentos finais**

O projeto desenvolvido não pretendeu apresentar um guia para momentos formativos, pois ele não esgota as possibilidades de reflexão sobre a práxis educativa nas escolas do campo. Apresentamos nesse material apenas alguns caminhos que consideramos

importantes para promover um diálogo acerca da potencialidade interdisciplinar da Pedagogia da Alternância em vista de uma práxis educativa libertadora.

Mediante a experiência vivenciada, constatamos que a formação continuada organizada com os elementos da Pedagogia da Alternância contribuiu no processo de diálogo e reflexão sobre a práxis desenvolvida pelos(as) professores(as) da EMCOR São João Pequeno, especialmente numa abordagem interdisciplinar. O processo formativo, possibilitou um diálogo entre os diferentes saberes e fazeres de cada professor(a), contribuindo na construção ética do aprender juntos e corroborando o que propõe a interdisciplinaridade.

É importante destacar que, no Brasil, a Educação do Campo vem se constituindo marcada por muita luta dos coletivos camponeses. Movimentos sociais, camponeses e camponesas organizados, estudantes, professores e professoras assumiram o protagonismo na luta pelo direito a uma educação de qualidade em seus territórios. Enfatizamos que essa reivindicação inclui vários fatores, como a garantia da oferta da educação nos territórios camponeses, a garantia de espaços físicos apropriados, o acesso às diversas tecnologias e um material didático específico, bem como uma proposta pedagógica que dialogue com a realidade desse território e desenvolvida por profissionais que conheçam, compreendam e respeitem as peculiaridades e especificidades das escolas do campo. Portanto, a formação de professores(as) do campo torna-se fundamental para que essas lutas se fortaleçam e para que se garanta a promoção de uma educação libertadora. Por fim, compreendemos que devemos buscar, por meio do diálogo, o despertar para uma educação crítica, reflexiva, libertadora e interdisciplinar nas escolas do campo. Para tanto, é necessário superar o estar na escola unicamente para buscar conhecimentos. É preciso, fundamentalmente, vivenciá-la!

## Referências

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. **A formação continuada de professores no Brasil**. Universidade Estadual de Maringá: Seminário de Pesquisa do PPE, 26 e 27 de maio de 2011. Disponível em <https://docplayer.com.br/15144394-A-formacao-continuada-de-professores-no-brasil.html>. Acesso em 13. out. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 473-477, 2012.

BUENO, Alcione José Alves. **Uma análise por meio do software IRa-MuTeQ de teses e dissertações defendidas entre 2007 e 2017 com a temática filmes comerciais no ensino de ciências**. Orientador: Silvio Luiz Rutz da Silva. 2018. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Programa de Pós -Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Departamento de Ciências Exatas e Naturais, Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2748/4/Alcione%20Jose.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 257-265, 2012.

DANE, Francis. **Research Methods**. California: Brooks/Cole Publishing Company, 1990.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 744-748, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **À sombra dessa mangueira**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62 1º sem. 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 10 out. 2023.

JESUS, Janinha Gerke de. **Formação de Professores na Pedagogia da Alternância: Saberes e fazeres do campo**. Vitória: GM editora, 2011.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**: Colatina. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/colatina.html>. Acesso em: 12 nov. 2023.

KAPLÚN, Gabriel. **Materiais educativos: experiência de aprendizado**. Revista Comunicação & Educação, 271, p. 46-60, 2003.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo (Memória)**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999. v. 1.

LEVY, Yair; ELLIS, Timothy J. A system approach to conduct an effective literature review in support of information systems research. **Informing Science Journal**, [s.l.], v.9, p. 181-212, 2006. Disponível em: <https://www.informingscience.org/Publications/479>. Acesso em: 28 out. 2023.

LIMA, Elmo de Souza. **Repensando a formação docente a partir de suas bases epistemológicas: da racionalidade técnica à práxis educativa**. São Luís: Pesquisa em Foco, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3m-TBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2023.

SILVA, Kátia Augusta C. P. C. da. A formação de professores(as) na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO\\_FormacaoProfessores\(as\)Perspectiva.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO_FormacaoProfessores(as)Perspectiva.pdf). Acesso em 04 jan. 2023.

TELAU, Roberto. **Ensinar – incentivar - mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAS sobre os processos de ensino/aprendizagem**. Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A4LHGD>. Acesso em: 12 abr. 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

# **Leitura literária e indivíduos privados da liberdade: o caso do projeto “Contando uma nova história: as potencialidades da leitura literária em espaços de privação de liberdade”**

---

*Daniela Cunha Madeira*

*Leonardo Bis dos Santos*

*Letícia Queiroz de Carvalho*

## **1 Por que é relevante estimular a leitura literária entre pessoas presas?**

Dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), divulgados em dezembro de 2022, revelam que no Brasil havia 832.295 pessoas em prisões, o que resulta em uma média de 390,17 indivíduos aprisionados por 100 mil habitantes (SISDEPEN, 2022). Os números brasileiros colocam o país em terceiro lugar mundial, em números absolutos, de pessoas em privação de liberdade por conflitos com a lei, ficando abaixo apenas de Estados Unidos e China.

A população encarcerada possui características bem definidas em nosso país: a maior parte foi detida por crimes relacionados ao trá-

fico de drogas, roubos ou furtos; mais da metade são homens jovens negros, entre 18 e 29 anos. Considerando homens e mulheres, de qualquer raça e idade, apenas 10% havia concluído o ensino médio e 1% havia acessado o ensino superior (não necessariamente concluído) antes de ingressar no sistema penitenciário.

Diante desse quadro, percebemos que a população carcerária brasileira é composta por pessoas socialmente segregadas, em sua maioria oriundas das periferias urbanas do país, que retroalimentam mecanismos de desigualdades sociais, a partir da ausência de políticas públicas de incentivo ao acesso à educação para formação integral, à cultura e ao lazer para ampliação do capital social. Esses componentes sociais reforçam a estigmatização de populações socialmente periféricas que, em consonância com políticas públicas de segurança, produzem os dados acima descritos.

Ao analisar dados estatísticos das penitenciárias norte-americanas, a política de tolerância zero e o empobrecimento da população a partir de políticas neoliberais, Wacquant (2001, p. 80) destaca o que chamou de encarceramento de pobres nos Estados Unidos. Assim, observa-se que o Brasil, entorpecido por políticas neoliberais que atribuem ao indivíduo o papel do sucesso, mesmo sem dar a ele as condições de equidade social para tal, seguiu o mesmo caminho de outros países que criminalizam a pobreza.

Os encarcerados, em sua grande maioria, fazem parte de grupos sociais materialmente empobrecidos e são considerados por parte da sociedade como seres não humanos, que se confundem com a figura dos oprimidos descrita por Freire (2017). O autor alerta que os oprimidos são como objetos, “quase coisas”:



É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase “coisas”. Não podem comparecer à luta como quase “coisas” para depois ser homens. É radical esta exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homens, em que se reconstroem, não é “*a posteriori*”. A luta por esta reconstrução começa no autorreconhecimento de homens destruídos (Freire, 2017, p. 76).

Dessa forma, é preciso que os encarcerados/oprimidos tomem consciência da sua realidade para reconstruí-la ou transformá-la. Freire (2017) apregoa que:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se nas práxis, com a sua transformação; segundo, em que transforma a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 2017, p. 57).

Nessa perspectiva, podemos analisar a leitura como um processo de transformação social, em que o sujeito, ao exercitá-la e ao interpretá-la, dá sentido à escrita, por meio de suas experiências de vida e sua “leitura de mundo” e, ao mesmo tempo, é modificado em sua essência humana através da aquisição de novos conhecimentos. A respeito disso, Freire (2011) também informa que

O ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade

se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2011, p. 19).

Portanto, ler é dar significado à escrita, é ter a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos à própria vida, proporcionando ao leitor ressignificar sua existência e suas ações, o que torna tal pesquisa relevante para o ensino de humanidades.

Com base nesses pressupostos, entre 2018 e 2021, empreendemos esforços de pesquisa para buscar alternativas teóricas e empíricas para contribuir com a superação desse contexto de opressão. Na pesquisa de mestrado intitulada “As potencialidades da leitura literária no processo de formação humana dos sujeitos em privação de liberdade”, testamos alternativas da pesquisa do tipo intervenção social — para além da discussão teórica, própria de programas de pós-graduações acadêmicos, trouxemos abordagens da extensão (aplicação de conhecimentos em contextos externos aos “muros” das instituições de ensino superior) e da pesquisa aplicada em ciências humanas —, com o intuito de produzir experiências voltadas à práxis. Esse processo de pesquisa e intervenção gerou como resultados uma ação de extensão e um *e-book*<sup>7</sup>.

## **2 Fundamentação legal e teórica acerca da prática de leitura literária entre detentos**

A prática da leitura no sistema penitenciário brasileiro está intimamente ligada à religiosidade cristã. Dessa forma, uma das primeiras coisas que os apenados recebem quando ingressam nesse espaço

---

7 *Contando uma nova história: As potencialidades da leitura literária em espaços de privação de liberdade*. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/2080>. Acesso em: 27 ago. 2023.

é uma Bíblia. Diante da ociosidade desse público, os familiares e as organizações religiosas doam exemplares do Novo Testamento, Bíblias e livros de cunho religioso cristão, esperançosos de uma mudança no comportamento das pessoas encarceradas, ou seja, sua “conversão dos maus caminhos”.

Nesse contexto, a leitura no sistema penitenciário antecede a atividade educacional ofertada no âmbito prisional. Apenas em 1950 iniciou-se a educação escolar nas prisões brasileiras. Antes dessa data, os presídios eram utilizados apenas como um local de detenção; basicamente, um depósito de pessoas. Atualmente, a assistência educacional ao preso e ao interno é regulamentada pela Lei nº 7.210/84, denominada Lei de Execução Penal – LEP (Brasil, 1984). Os artigos 10 e 11 do referido instituto legal dispõem que:

Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.

Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso.

Art. 11. A assistência será

I - material;

II - à saúde;

III - jurídica;

**IV - educacional;**

V - social;

VI - religiosa. (**grifos nossos**)

Desde então, no plano legal, verificou-se no Brasil avanços em termos da obrigatoriedade de determinados serviços públicos estendidos às pessoas em privação de liberdade. Assim, no ano de 2012, cada Estado da Federação apresentou seu Plano Estadual de Educação nas Prisões. No Estado do Espírito Santo, o Plano Estadual

de Educação nas Prisões<sup>8</sup> dispõe sobre a consolidação da relação de parceria entre as secretarias de Educação e de Justiça, uma vez que a oferta educacional é uma ação conjunta e permanente.

Além da obrigatoriedade do ensino, outra grande contribuição da LEP para a prática da leitura no espaço prisional foi a determinação de local apropriado para instalação de bibliotecas em todos os estabelecimentos prisionais, conforme preceitua o art. 21: “Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos” (Brasil, 1984). Entretanto, dos mais de 1.400 (mil e quatrocentos) estabelecimentos prisionais brasileiros, poucos possuem estrutura apropriada com salas de aulas e bibliotecas. As estruturas físicas dos presídios, em sua maioria, não contam com tais espaços<sup>9</sup>. Somente em 2011, com a aprovação da Resolução nº 09/2011 pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP, foram estabelecidas as “Diretrizes Básicas para a Arquitetura Penal”, onde há a previsão de espaços – módulos – especialmente destinados à leitura e à educação para cada tipo de estabelecimento. Esses módulos compreendem os “espaços destinados às atividades de ensino formal, informal e profissionalizante e atividades da comunidade com as pessoas presas” (CNPCP, 2011). Entre eles, é prevista a construção de bibliotecas, com área mínima de 30m<sup>2</sup>. Contudo, sabe-se que uma grande quantidade de instituições prisionais foi construída antes dessa lei; portanto, na prática, vários presídios não dispõem de bibliotecas.

Para além do prazer estético, o texto literário dialoga com os leitores em suas múltiplas dimensões — sociais, políticas, filosóficas,

<sup>8</sup> Para acessar o documento completo ver: [https://sejus.es.gov.br/Media/sejus/Arquivos%20PDF/SJA\\_0002\\_16\\_CL\\_EDUCACAO\\_PRISOES\\_148X21cm\\_L\\_WEB%20\(2\).pdf](https://sejus.es.gov.br/Media/sejus/Arquivos%20PDF/SJA_0002_16_CL_EDUCACAO_PRISOES_148X21cm_L_WEB%20(2).pdf). Acessado em 20 nov. 2023.

<sup>9</sup> Dados publicados pelo Conselho Nacional de Justiça - CNJ, em 29 de outubro de 2023 (Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-10/levantamento-do-cnj-aponta-que-30-dos-presidios-nao-tem-bibliotecas>)

religiosas, psicológicas, entre outras —, principalmente por ter como substrato a nossa existência individual e conjunta, histórias de vida particulares e singulares (Carvalho, 2012). De modo geral, a leitura faz parte da formação humana contínua e, especificamente, a leitura literária contribui nesse processo. Ler uma produção literária, portanto, é também ler o mundo em suas variadas dimensões, sempre alinhadas à vida concreta e ao contexto social mais amplo:

A leitura e a escrita das palavras, contudo, passam pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga (Freire, 1992, p. 41).

No processo de formação humana, há que se considerar a criticidade e a compreensão da vida em sociedade como um processo dinâmico, inscrito na história e sempre aberto a transformações. Uma concepção crítica das relações sociais se beneficia do contato com a arte, a cultura e a experiência estética que a leitura pode proporcionar. Por absorver e expressar as condições do contexto social em que é produzido, o texto literário pode aproximar a obra e o leitor, por meio da coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa o seu destinatário, uma vez que a leitura “[...] não representa apenas a absorção de uma certa mensagem, mas antes uma convivência particular com o mundo criado pelo imaginário” (Zilberman, 1987, p. 28).

Candido (2002) aponta-nos três perspectivas essenciais para a compreensão do valor e da função da literatura como processo essencial à formação do homem. Em seus escritos, o sociólogo afirma primeiramente a capacidade que a literatura tem de atender à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia. O vínculo entre imaginação e realidade, segundo o crítico,

[...] serve para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade. Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos (Candido, 2002, p. 84).

O autor ainda reitera a natureza essencialmente formativa da literatura, a qual afeta o consciente e o inconsciente dos leitores de maneira complexa e dialética, como a própria vida, em oposição ao caráter pedagógico e doutrinário de outros textos. Nesse sentido,

[...] a literatura pode formar; mas formar não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la pedagogicamente como um veículo da tríade famosa — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos, conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver (Candido, 2002, p. 84).

Além das perspectivas já mencionadas, o sociólogo também destaca da literatura o seu potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal qual faz, por outro caminho, a ciência. Compreendemos, contudo, que a literatura sozinha não transformará leitores nem tão pouco contextos sociais. O caráter messiânico ou salvacionista que alguns leitores de Candido atribuem às suas palavras, em algumas leituras equivocadas, pode despotencializar a luta por políticas públicas mais amplas.

Torna-se essencial, nos espaços em que a leitura literária acontece, condições de acesso aos livros, mediadores de leitura qualificados,

financiamento de projetos de leitura em que haja formação desses mediadores, enfim, condições concretas que viabilizem o ato de ler. Assim, ao indagarmos “por que ler?”, buscamos também em Compagnon (2009) uma possível resposta ao papel nuclear da literatura em nossa formação. Em *Literatura para quê?*, o professor francês destaca a função do texto literário:

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. A literatura nos liberta de nossas maneiras de pensar a vida, ela arruína a consciência limpa e a má-fé. Resiste à tolice não violentamente, mas de modo sutil e obstinado. Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores (Compagnon, 2009, p. 50-51).

O poder emancipador da literatura, pois, não deverá ser restrito a poucos indivíduos ou a contextos restritos. Ter contato com as produções literárias é também compreender as distorções e dissonâncias ainda presentes na vida social, inclusive entre pessoas encarceradas. Não defendemos a literatura sob a ótica salvacionista, por não acreditarmos que o texto literário descolado do contexto cultural mais amplo possa transformar radicalmente os seus leitores e as suas realidades. A leitura por si só não vai promover ressocialização de pessoas em privação de liberdade, contudo, ela contribui para a formação integral contínua do indivíduo – esteja ele preso ou não.

### **3 Contando uma nova história: a leitura literária em um presídio**

O projeto de extensão “Contando uma nova história: as potencialidades da leitura no cárcere” se propôs a estabelecer uma dinâmica estruturada de leituras literárias no interior de uma unidade prisional no estado do Espírito Santo. Seu objetivo foi estimular a leitura e debates em torno da experiência a partir de círculos de leitura. Dessa forma, após a elaboração teórica e as devidas aprovações na Secretaria de Estado da Justiça – SEJUS<sup>10</sup>, foram convidados a participar alunos da turma do 8º ano do ensino fundamental, na modalidade educação de jovens e adultos – EJA, da Escola de Ensino Fundamental e Médio Cora Coralina que funciona nas dependências do complexo prisional do Xuri. Esse complexo abriga uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei - unidade do IASES; uma unidade para cumprimento de penas em regime semiaberto; um centro de detenção provisória - CDP; 4 unidades prisionais para cumprimento de penas em regime fechado. Todas as unidades são masculinas - não há unidades para adolescentes femininas ou mulheres nesse complexo - e trata-se do maior complexo prisional do estado do Espírito Santo. É nesse contexto que nossa prática extensionista se insere.

Os círculos de leitura ocorreram no contraturno escolar para que tais atividades não implicassem na redução da carga horária das aulas. A turma era composta por vinte e dois alunos, com idades entre 22 e 37 anos, que cumpriam pena em regime fechado pelo cometimento de crimes diversos, como tráfico de drogas, roubo e homicídio.

A unidade prisional disponibilizou uma sala espaçosa, com carteiras escolares e um quadro para a realização dos círculos de leitura. Nas

---

10 Processo Administrativo nº 83985042, aberto em 21 de novembro de 2018.



datas e horários previamente agendados com a direção do estabelecimento, os alunos eram conduzidos para esta sala. Depois que entravam, o portão era fechado e a pesquisadora ficava trancada com eles dentro desse espaço.

Na parte externa da sala, sempre permanecia um inspetor penitenciário acompanhando os trabalhos, a fim de garantir a segurança. Percebemos que a presença de alguém observando os círculos de leitura silenciava muitas vezes os alunos durante as discussões. Era permitida a entrada dos fascículos elaborados pela pesquisadora, além do material escolar, como lápis, borracha e apontador, disponibilizados pela escola do presídio, sempre contados na quantidade exata de alunos presentes. Os participantes eram submetidos a procedimento de revista após cada encontro, atendendo às normas de segurança da penitenciária. Foram realizados 7 encontros, com carga horária de três horas cada, totalizando vinte e uma horas.

#### QUADRO 1

##### DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NOS ENCONTROS DO CÍRCULO DE LEITURAS

<b>Identificação das atividades executadas</b>	<b>Descrição das atividades executadas</b>
Encontro 1 – Apresentação do projeto e diagnóstico de leitura	O projeto foi apresentado ao grupo de alunos. Em seguida, foi aplicado um questionário para verificação do perfil dos participantes, o nível de contato com a leitura e sugestões de temas para os círculos de leitura.
Encontro 2 – Círculo de leitura – N° 01	Realizou-se a leitura e discussão em grupo do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, e discutiu-se sobre as memórias de leitura dos participantes.
Encontro 3 – Círculo de leitura – N° 02	Realizou-se a leitura e discussão em grupo do conto “O homem que sabia javanês”, de Lima Barreto. Apresentou-se aos participantes o gênero textual escolhido para os círculos de leitura. Discutiu-se sobre o comportamento do personagem principal do conto e, por fim, sugeriu-se a produção de um diário de leitura.

<b>Identificação das atividades executadas</b>	<b>Descrição das atividades executadas</b>
Encontro 4 – Círculo de leitura – Nº 03	Realizou-se a leitura, discussão em grupo e atividade escrita e de ilustração sobre o conto “História de passarinho”, de Lygia Fagundes Teles. Discutiu-se no círculo de leitura sobre o tema liberdade, sugerido pelos participantes.
Encontro 5 – Círculo de leitura – Nº 04	Realizou-se a leitura, discussão em grupo e atividade escrita do conto “A disciplina do amor”, de Lygia Fagundes Teles. Discutiu-se sobre os vínculos afetivos e relações familiares, outro tema sugerido pelos participantes.
Encontro 6 – Círculo de leitura – Nº 05	Realizou-se a leitura, discussão em grupo e atividade escrita sobre o conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. Discutiu-se sobre recomeços e novas histórias.
Encontro 7 – Encerramento do projeto	Apresentação de um vídeo do escritor Paulo Milhan enviado especialmente para a turma de alunos. Nele, o autor contou um pouco de sua história, falou sobre suas obras e de como a leitura foi importante em sua vida. Entrega dos certificados.

*Fonte: elaboração dos autores*

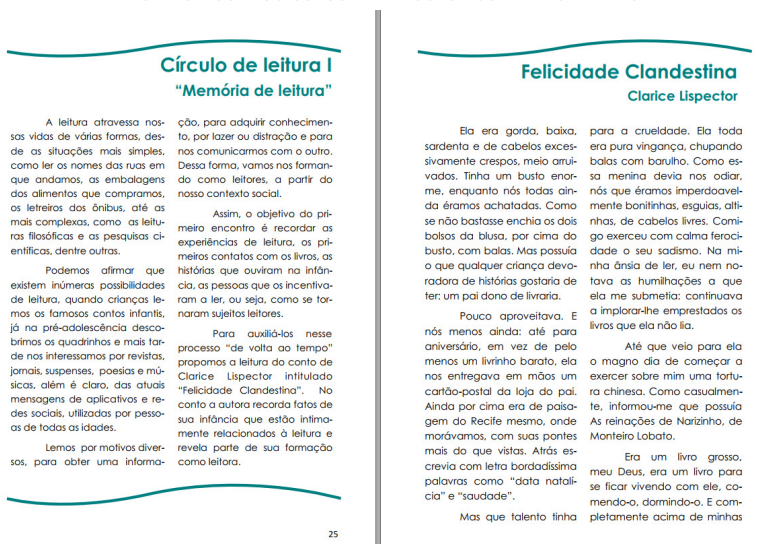
Os círculos e toda dinâmica do projeto aconteceram em três momentos estruturados: a) Histórias que ouvi: momento para recordação das experiências de leitura dos alunos, os seus primeiros contatos com os livros, as histórias que ouviram na infância e as pessoas que os incentivaram a ler – primeiro encontro; b) Histórias que li : nesse segundo momento, foram utilizados contos literários com as seguintes temáticas: ética, liberdade, amizade/amor e recomeço. As obras literárias foram selecionadas a partir das sugestões dos alunos participantes – do segundo ao quinto encontro; c) Histórias que vivi: o penúltimo encontro foi idealizado para a realização de uma oficina de escrita, em que os educandos foram incentivados a escrever sobre recomeços – sexto encontro.

O material de apoio foi elaborado durante a execução do projeto, em forma de fascículos, para os participantes se habituarem com as

páginas em formato de livro (Imagem 1). Os fascículos eram distribuídos no início de cada círculo de leitura e recolhidos ao final para análise, atendendo às questões de segurança do estabelecimento prisional. Dessa forma, foram realizados, ao todo, sete encontros: um para o diagnóstico de leitura, cinco para os círculos de leitura e o último para o encerramento e entrega dos certificados de conclusão aos alunos participantes.

### IMAGEM 1

#### PÁGINAS DOS FASCÍCULOS ENTREGUES AOS PARTICIPANTES



Fonte: Madeira, Santos e Carvalho (2021, p. 25-26).

A dinâmica adotada na condução dos círculos de leitura foi a seguinte:

- Apresentação: Saudação inicial, sempre perguntando aos alunos como estavam e deixando que falassem de forma espontânea. Verificação dos alunos presentes, e distribuição dos fascículos.

- Tema e texto introdutório: Explicação do tema, leitura e conversa com o grupo sobre o texto introdutório do fascículo, para que os alunos entendessem e participassem do processo pedagógico.
- Biografia do autor: Apresentação do autor da obra escolhida por meio da leitura de sua biografia, enfatizando seu estilo de escrita, suas publicações, como forma de estabelecer uma conexão entre o leitor, o texto e o autor.
- Leitura do conto: A leitura foi realizada de formas variadas (leitura circular, leitura silenciosa e em voz alta pela professora), para que os círculos não se tornassem enfadonhos.
- Discussão sobre a obra lida: Momento de diálogo com os alunos sobre a obra lida, no qual a professora perguntava sobre os pontos que participantes achavam mais interessantes e levantava questões para reflexão sobre a relação da obra com o tema gerador.
- Diário de leitura: Oportunidade para que os alunos expressassem seus pensamentos e reflexões de outra forma que não a oral. Esta também foi a melhor forma encontrada para coleta de dados, diante das restrições de segurança.

### **3.1 Descrição e análise dos círculos de leitura**

Procuramos, durante os círculos de leitura, sempre ouvir os alunos, incentivando-os a falarem o que pensavam, e não o que eles achavam que a pesquisadora gostaria de ouvir. A intenção sempre foi conscientizá-los da importância de dizer a sua palavra. Sempre nos preocupamos em não impor opiniões, pois sabemos o quanto foram silenciados, principalmente no contexto prisional. Freire (2017) nos ensina que:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2017, p. 109).

No tocante à história de vida dos alunos, antes e durante o cárcere, trazemos nesta seção apenas as informações que os alunos se sentiram à vontade em compartilhar durante os círculos de leitura. Dessa forma, para não identificá-los, optamos por utilizar pseudônimos inspirados nos escritores brasileiros. Assim, homenageamos os alunos que são o foco central desta pesquisa e os nossos mestres da literatura brasileira.

### **3.1.1 Círculo de leitura I: “Memórias de leitura”**

O primeiro círculo de leitura teve como tema gerador “memórias de leitura”, o objetivo principal foi verificar as experiências de leitura dos alunos participantes. Tratamos das recordações afetivas de leitura quando crianças e adolescentes, antes de ingressarem no sistema prisional.

Para trabalharmos sobre as “histórias que ouviram”, convidamos a contadora de História Afro, Sra. Jamilda Bento, servidora da biblioteca do Ifes – Campus Vitória. A contadora solicitou a participação dos alunos em várias oportunidades durante a história, e eles participaram com bastante empolgação. O trabalho foi belíssimo e emocionante, pois nunca haviam ouvido uma contadora de histórias e puderam se deliciar com essa experiência.

Após esse período, realizamos a leitura do conto e passamos a discussão. O conto utilizado foi “Felicidade Clandestina”, de Clarice

Lispector, que, em síntese, retrata as memórias de leitura da autora em sua infância e como essas experiências contribuíram para sua formação como leitora e como pessoa. Discutimos sobre vários aspectos da obra, como a paixão que a autora tinha quando criança pela leitura, a forma como ela descreve a filha do dono da livraria, e como foi ter o livro que tanto almejava em suas mãos. Perguntamos sobre as memórias de leitura dos participantes e muitos relataram que na infância ouviram histórias contadas por suas mães ou avós, como contos de fadas e histórias bíblicas, demonstrando que, ainda que minimamente, tiveram contato com o universo da leitura.

Ao final, propusemos uma atividade de escrita, um relato sobre as memórias de leitura de cada aluno. Uma das proposições levantadas foi o que a leitura representava para eles. Nessa atividade, demonstraram compreender que o ato de ler é fundamental para aquisição de conhecimento e cultura.

Alencar: A leitura representa para mim conhecimento sobre novos mundos e novos horizontes. É um aprendizado bastante proveitoso, depois que comecei a ler, adquiri bastante conhecimento, em aspectos gerais.

Ramos: Na leitura eu tenho conhecimento, eu tenho informação, eu aprendo outras culturas, eu também aprendo a conversar e escrever.

Assis: Representa sabedoria, inteligência, aprendizado, outros mundos, outras linguagens.

Pessoa: A leitura representa conhecimento, sabedoria, é um mundo novo pra relaxar como se fosse um filme.

Quintana: A leitura representa muita coisa para mim: aprendizado, curiosidade, passatempo.

Amado: Leitura representa conhecimento, ler melhor, saber pronunciar as próprias palavras (saber dialogar bem) e ter sabedoria, e ter curiosidade.

Apesar de entenderem a importância da leitura para o desenvolvimento humano, o diagnóstico revelou que quase metade dos participantes responderam que não gostavam de ler. Os outros confessaram que não haviam lido nenhum livro antes de serem presos. Essa informação apareceu em alguns diários:

Rosa: Não gostava de ler nenhum tipo de livro. Comecei a ler tem um ano, e pude estar me autoavaliando, que aprendi a me comunicar melhor, pude ter mais conhecimento.

Ramos: Na verdade, vim ter mais hábito de leitura na prisão, comecei mais como passatempo e aos poucos, quando vi, já estava gostando da leitura.

Andrade: Minha primeira leitura foi na cadeia, foi o livro *A menina que roubava livros*.

Cabral: Fui me apegando mais com a leitura dentro do sistema prisional.

Sobre as memórias de leitura, muitos relataram que ouviram histórias bíblicas, contos de fadas e leram histórias em quadrinhos, mas nenhum deles relatou ter lido uma obra literária na infância ou adolescência, e alguns disseram que a leitura não era uma prática familiar.

Veríssimo: A minha primeira lembrança de leitura, eu não me recordo não, porque na minha casa meus pais não faziam leitura. Só às vezes, eram evangélicos, e liam bastante a Bíblia. Eu me recordo que eles contavam algumas parábolas.

Rosa: Na minha infância, não ouvia muitas histórias, já ouvi algumas lendas.

Quintana: Minha primeira lembrança de leitura é das revistas em quadrinhos da turma da Mônica e Conan, o bárbaro.

Drummond: A primeira lembrança de leitura foi na minha infância quando eu peguei um livro de quadrinhos da turma da Mônica.

Cunha: Quando ainda com meus 13 ou 14 anos. Eu ajudava a minha vó com a leitura, pois ela já idosa era analfabeta e eu não tive a capacidade de ensiná-la da maneira adequada, mas sei que ela aprendeu bastante e foi uma experiência muito bacana pra nós dois e divertido. Imagina, em vez de ela estar me ajudando com deveres de casa, era invertido. Foi daí que eu entendi o valor da leitura, pois fica difícil para uma pessoa viver numa cidade grande sem a leitura. Como comprar as coisas? Ou pegar um ônibus. Até sair de casa é difícil, então é isso, leitura é tudo na nossa vida o essencial para o dia a dia.

Pelos relatos dos diários de leitura, certamente os participantes não tiveram acesso às obras literárias, e seus pais e familiares também não lhes ensinaram essa prática, porque não tiveram contato com livros e obras literárias.

### **3.1.2 Círculo de leitura II: “Ética”**

No segundo círculo de leitura, o tema gerador foi “ética”. Esse foi um tema escolhido por esta pesquisadora e pela equipe pedagógica, com o objetivo de dialogar sobre o conceito de ética universal a partir dos pressupostos freireanos. O conto utilizado foi “O homem que sabia javanês”, de Lima Barreto. A obra conta a história de Castelo, que em meio à pobreza e ao desemprego, finge saber uma língua estrangeira para conseguir um trabalho como professor de um barão. Após conseguir o emprego, ele se valeu de sua expertise e, mesmo sem saber absolutamente nada de javanês, acabou se tornando um cônsul em Havana.

Apresentamos aos participantes o gênero textual conto, escolhido para os círculos de leitura, a fim de facilitar a compreensão e ampliar o conhecimento dos participantes sobre o tema. Propusemos a leitura em voz alta da obra de forma alternada entre os alunos para



avaliar a fluidez. Logo após, discutimos sobre o comportamento do personagem principal e, em seguida, sugerimos a produção de um diário de leitura.

Verificamos que o diagnóstico se confirmou, pois a maioria dos alunos apresentou grande dificuldade na leitura do texto. No entanto, o comportamento dos participantes durante a leitura foi de solidariedade com os colegas, inclusive ajudando na pronúncia de palavras desconhecidas por alguns. Ao final, os participantes avaliaram que a leitura alternada dificultou a compreensão do texto, sendo necessária nova leitura silenciosa e individual da obra.

Apesar de terem considerado o texto difícil de se ler, com palavras complexas, a discussão sobre a obra foi muito interessante. Quando perguntamos para o grupo o que poderia ter levado o personagem a agir daquela forma, eles responderam o seguinte:

Suassuna: A história começa com uma mentira de Castelo para poder mudar sua vida em relação financeira. Ele conta uma pequena mentira que se propaga a uma grande proporção, pois isto gera a ele fama, dinheiro e reconhecimento, dentro e fora do país.

Evaristo: Castelo era um rapaz pobre que almejava subir na vida, mas de um jeito que no meu ponto de vista não foi certo por causa das mentiras contadas para subir na vida enganando as pessoas.

Ramos: Julgando que a meu ver é uma atitude errada, pois ele não teve limites ao tentar chegar ao que ele queria, pensando em si próprio e em mais ninguém, podendo trazer algo de negativo para o próximo até mesmo para ele.

Moraes: Ele mentiu muito para todos, para chegar aonde chegou.

Assis: Ele engana muitas pessoas porque está precisando de dinheiro.

Drummond: O personagem Castelo foi um cara muito esperto. *Pra fugir da fome ele se passa por professor de javanês.*

Quintana: Eu gostei quando o personagem faz qualquer coisa para sobreviver e manter um trabalho para se sustentar.

Pessoa: Eu achei interessante a história que ele conta, porque ele conta uma mentira e ninguém investigou nada da vida dele foi muito longe com sua mentira, um rapaz esperto e inteligente sabia se sair de qualquer um. Precisava de um emprego e conseguiu um muito bom.

Como vimos, apesar da maioria criticar a atitude do personagem, muitos se posicionaram favoravelmente a ele. A sinceridade nas colocações dos leitores pôde ser comparada com colocações bastante frequentes acerca da relação entre suas condições sociais e a criminalidade. É relativamente corriqueiro que eles argumentem que cometeram um crime porque precisavam levar o sustento para suas famílias e não encontraram outra solução.

### **3.1.3 Círculo de leitura III: “Liberdade”**

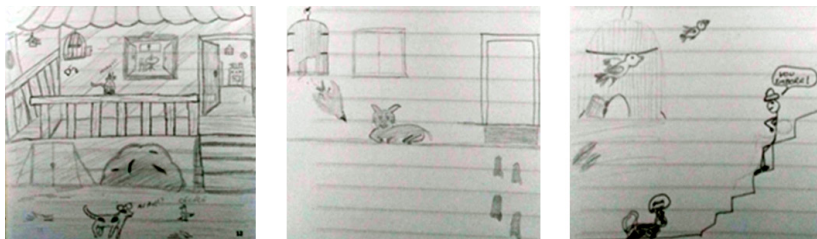
No terceiro círculo, trabalhamos com o tema gerador escolhido pelos alunos: “liberdade”. O objetivo foi refletir sobre a ausência da liberdade e a busca por ela, a partir da leitura do conto “História de passarinho”, de Lygia Fagundes Telles. O conto fala de um homem que encontrou um passarinho, o levou para casa e o colocou numa gaiola. Ele nem sabia a que espécie pertencia o pássaro, mas dedicou sua amizade e seu afeto a ele. Um dia, esse homem abandonou a esposa, o filho, a sua casa, o emprego no cartório, e foi embora.

Nesse círculo, apresentamos o que de fato são os círculos de leitura e as várias formas existentes. Logo após a introdução, os participantes leram o conto proposto de forma individual e silenciosa, e

anotaram nos fascículos suas impressões e reflexões sobre a obra. Verificamos que a leitura individual proporcionou maior compreensão da obra. Além da atividade escrita, sugerimos que cada participante fizesse uma ilustração sobre algo que representasse o conto. Essa atividade trouxe leveza e descontração para o encontro. Vejamos algumas ilustrações na imagem 2.

### IMAGEM 2

#### DESENHOS SOBRE O CONTO “HISTÓRIA DE PASSARINHO”: VISÃO ROMÂNTICA



Fonte: Acervo próprio, 2020

Na imagem 3, percebemos que alguns desenhos lembram muito uma prisão. Esses alunos não desenharam o pássaro, o cenário do conto ou a família. Ilustraram somente algo que nos remete à ideia do ambiente em que eles próprios estão inseridos.

### IMAGEM 3

#### DESENHO SOBRE O CONTO “HISTÓRIA DE PASSARINHO”: VISÃO OPRIMIDA



Fonte: Acervo próprio, 2020

No tocante às questões discutidas, perguntamos sobre o que poderia ter motivado o homem a partir. Eles responderam o seguinte:

Ramos: Acho que o fim dele tenha sido sair em busca de amparo, carinho, amor. Já que sua própria família o colocava para baixo e o entristecia. O homem, parecia se refugiar em busca de tranquilidade com um passarinho, tinha uma boa amizade e afeto pelo pássaro. Acho que por isso como o passarinho fugiu, ele fez o mesmo, sem rumo nem direção.

Amado: Virou um viajante, quis ficar sozinho e recomeçar outra vida em outro lugar sossegado.

Alves: O homem não estava louco, é que a mulher dele e o filho só sabiam criticar o homem. Ele encontrou no passarinho um amigo para desabafar sua tristeza e o passarinho queria ser livre e cantava de tristeza por estar preso desde filhote. Quando o passarinho ganhou a liberdade, ele morreu por um gato e o homem foi embora de casa de decepção da vida que vivia.

Cabral: Tenho certeza de que ele queria ser um homem livre, não preso como um passarinho. Ele gostaria que o passarinho fosse livre, mas sabia que ele não conseguiria viver solto. O homem estava igual ao passarinho, só sendo criticado, por isso decidiu sair de casa, abandonando tudo e todos que só reclamavam. O importante era qualquer lugar menos ali.

Ao perguntarmos se eles se sentiam como algum personagem do conto, os diálogos foram praticamente unânimes e destacamos as seguintes respostas:

Suassuna: Cada um de nós temos o nosso habitar, temos nossas crenças e nossas diferenças e temos que aprender a viver com elas e respeitar a dos outros, e o pássaro foi criado para voar e ser livre.

Meireles: Vejo que, mesmo não sabendo de que espécie o passarinho era, ele o criou e se jugou ser igual aquele pássaro.

De uma certa forma até eu me sinto igual! Às vezes até canto muito, mas não é de felicidade e acho que os pássaros também não cantam de felicidade atrás de uma grade qualquer que seja ela! Não se trata de fugir, mas até para um animal manter sua liberdade é o mais importante para o ser vivo ser completo...

Algumas impressões e reflexões sobre a obra foram bem interessantes. Eles destacaram que a obra lida revela que todos nós podemos fazer escolhas na vida, que temos as nossas opiniões e o direito de sermos livres:

Amado: A autora passou que nós temos que ter uma escolha própria.

Moraes: O autor quis passar a mensagem que cada um de nós é muito importante ter nossa opinião, a vida é importante para todos nós.

Alves: Que às vezes é preciso as pessoas mudarem quando as coisas não vão bem consigo mesmo.

Fonseca: Temos que nos preocupar com nossas escolhas justamente por sermos livres para ir aonde quisermos.

Suassuna: Por mais que possamos achar que estamos protegendo algo ou alguém dos perigos e das dificuldades da vida, devemos dar a oportunidade de escolha e ensinar a viver a vida assim como ela é, pois todo conhecimento e aprendizagem nos ajuda e facilita nosso viver, porque nem sempre o que é melhor pra gente vai ser melhor para o nosso próximo.

Veríssimo: No meu entendimento, ela quer passar que muitas das vezes você se encontra solto, mas ao mesmo tempo preso porque ele tinha casa, mulher, filho, mas nada estava bom para família. Só viviam reclamando de tudo e ele tomou atitude de ir embora como o passarinho.

Queiroz: Na minha opinião, ela quis passar que a gente tem o direito de ser livre.

Quintana: Para o ser humano é imprescindível ser livre.

### 3.1.4 Círculo de leitura IV: “Amizade e Amor”

No quarto círculo, atendendo à solicitação dos alunos, o tema gerador foi “amizade e amor”. Dessa vez, discutimos sobre o miniconto de Lygia Fagundes Telles chamado “A disciplina do amor”. O objetivo foi refletir sobre a concepção de amorosidade na ótica freiriana. A obra narra a história de um cachorro que aguardou durante vários anos o retorno do seu dono que morreu durante a guerra. Todos os dias, o cão retornava ao local e horário de costume à espera do jovem. A atitude do cachorro se repetiu até a sua morte.

Tratamos nesse círculo sobre a estrutura do gênero literário conto, ou seja: introdução ou apresentação, complicação ou desenvolvimento, clímax e desfecho. Falamos ainda sobre a relação da literatura (arte escrita) com as outras formas de arte, como o cinema, o teatro, a música, dentre outras. Discutimos sobre livros que inspiraram filmes ou músicas. Eles prontamente lembraram das obras de Dan Brown, Nicholas Sparks, John Green, além das várias obras da autora J. K. Rowling. Verificamos que nenhum autor brasileiro foi lembrado pelos participantes, o que é justificável pelo ímpeto da indústria cinematográfica hollywoodiana que influenciou a percepção dos participantes ativos desta pesquisa.

Esse foi um encontro marcante, pois os alunos gostaram da história e participaram bastante das discussões. Seguem algumas impressões relatadas nos diários de leitura:

Ramos: Gostei bastante do conto, pois mostra um amor muito bonito e fiel do cachorro por seu dono. Podemos ver também que até mesmo pessoas que estão ao nosso lado podem nos esquecer, mas o animal se mostra muito fiel e disciplinado em seu amor por seu dono.

Fonseca: O que acontece na história é uma cena vista até nos dias de hoje: um grande amor de um cão por seu dono e a des-

treza de nunca abandonar ou sequer esquecer seu dono. Um belo conto para as pessoas refletirem sobre o grande amor de seu animal de estimação.

Assis: Eu achei o conto muito bom. Uma pena que teve o final... trágico!!! Que fala do animal que amou seu dono até a morte.

Quintana: Esse conto é muito bom. Um conto de sentimento de um cachorro que é um animal irracional, mas, mesmo assim, ele supera muitos homens e mulheres que esqueceram do jovem. Mas o cachorro não esqueceu e ficou esperando o jovem voltar.

Pessoa: Achei muito legal, muito mesmo, pois tenho um cachorro que amo muito, o Le, e ele é doido por mim também, tipo essa mesma história.

Um fato bem interessante nesse círculo foi que vários alunos disseram que gostariam que a história fosse maior, demonstrando que gostariam de ler mais, classificando o conto como pequeno. Esse fato nos remeteu ao segundo encontro, em que reclamaram que o conto era muito grande. No entanto, agora, no quarto círculo, eles já revelaram o interesse em lerem obras maiores.

### **3.1.5 Círculo de leitura V: “Recomeços”**

No quinto círculo de leitura, conversamos sobre “recomeços”. Esse foi um tema gerador que resultou em um diálogo potente com os alunos e em registros impressionantes. Conversamos sobre se quem lê mais escreve melhor, e, ao final, propusemos uma oficina de escrita.

Passamos pela leitura da obra *A moça tecelã*, de Marina Colasanti e falamos sobre recomeços e novas histórias. Alguns participantes relataram que gostariam muito de mudar a história da sua vida,

como aconteceu com a personagem do conto, mas relataram que enfrentam muitas dificuldades fora da prisão, como “rixas”, “dívidas” e “falta de oportunidades”, considerando que possuem um passado no qual cometeram erros.

Conversamos com os alunos sobre as dificuldades apresentadas por eles e citamos o exemplo de um ex-presidiário, condenado por tráfico de drogas, que aproveitou o período de encarceramento para desenvolver sua leitura e escrita. Ainda na prisão, ele escreveu um manuscrito e, algum tempo depois, já em liberdade, abriu uma editora e publicou o seu livro. Hoje Paulo Milhan é autor de várias obras que vão de romance ficcional a poesia.

Após nossas conversas, eles escreveram os textos da oficina de escrita. Como dissemos anteriormente, esses registros são verdadeiros desabafos. Os alunos relatam suas decepções, seus sonhos, os motivos que os levaram à prisão, e apresentam as dificuldades que enfrentarão quando saírem do sistema prisional.

Quintana: Vou começar do zero. Primeiro encontrar um lugar bem afastado da cidade grande, em uma roça com cachoeira, uma casa grande, com um carro na garagem, uns animais soltos no quintal de casa, uma mulher muito linda e três filhos. Nessa roça tinha que ter bois, vacas, que dava *pra* sustentar a família toda. A minha história é simples, só que a dificuldade de deixar tudo para trás, a vida que eu vivia, esquecer de tudo não é fácil, mas vou fazer diferente quando eu sair daqui. Quero ver minha família feliz, e em uma situação melhor. Um mundo sem violência, sem desigualdade social, sem drogas, sem fome, sem polícia. Um mundo onde as pessoas ajudam umas às outras, onde as pessoas não passam necessidade.

Rodrigues: Eu gostaria que fosse tudo diferente na minha vida. *Pra* ser melhor eu tinha que ter escutado meu pai e minha mãe, tudo ia ser melhor. Eu ia ter um emprego bom



que dava *pra* sustentar minha família e colocar meus filhos em uma escola particular e pagar um plano de saúde pra eles, como eu queria que tudo fosse diferente na minha vida. Eu me arrependo muito de não ter escutado minha mãe e meu pai. O meu sonho era ser jogador de futebol, mas o crime estragou tudo em minha vida. Esse era meu sonho, mas não foi assim que aconteceu, foi tudo errado, que droga. Eu acabei com meu sonho e ser livre para ir e vir, não dever nada a justiça. É muito ruim ficar devendo a justiça. Paz é tudo na vida.

Cabral: Você pode ter certeza que eu não ia tecer uma cadeia e eu não ia ser o vilão. [...] O mundo que eu iria criar teria tudo de bom, nada de coisas más e só isso mesmo. Esse seria um pouco do jeito que ia querer criar uma nova história para mim. Com várias oportunidades de emprego, o que não temos, sem os preconceitos que invadem o nosso mundo, sem as devastações das nossas matas, sem as poluições.

Andrade: Se eu tivesse essa oportunidade de mudar o meu passado eu ia fazer tudo diferente para que eu hoje não tivesse aqui contando a minha história. Eu não tive outra oportunidade, fui pai cedo demais, aí as coisas ficaram mais difíceis. De emprego eu só tinha a padaria do meu pai *pra* cinco irmãos, o mais velho tinha problema de cabeça, a padaria do meu pai não dava para tirar muita coisa não, mas o que tirava dava para sustentar a minha família. Aí eu fui procurar o que eu achava que era a minha melhora. Fui preso pela primeira vez. Fiquei 3 anos preso. Eu fui embora. Eu na rua trabalhava com o meu pai na padaria. No que numa manhã eu voltava da venda de pão eu estava alegre porque eu ia fazer um ano de namoro com minha segunda esposa, com essa mulher eu tenho um filho, e nesse dia nós íamos saber que ela estava grávida desse filho. Estava retirando as caixas de pão, foi um ótimo dia para as vendas de pão. Eu tinha vendido os pães todos. Minha mãe tinha levado o meu irmão mais velho e ela não estava em casa. Eu estava lá no momento que a filha mais nova do meu pai trouxe o telefone chamando a minha mãe, na hora que eu falei com ela que não tinha ninguém em casa, ela me passou o telefone eu tomei um choque quando eu atendi

uma voz falava que o meu pai tinha tomado um tiro na volta para casa. Foi muito ruim eles terem matado o meu pai. Agora vai fazer 3 anos que eles mataram meu pai trabalhando. Foi muito difícil para nós, a minha mãe sofre até hoje. Mas a padaria não parou de funcionar. Eu estava para dar continuidade, o que o meu pai construiu. Foi à frente e dava para sustentar a nossa família. *Tava* tudo indo bem até eu ser preso. Os meus tios ajudaram a minha mãe, só que agora a padaria fechou. A minha mãe mandou guardar as máquinas para quando eu sair daqui. Eu penso em levar a padaria do meu pai a frente.

Rosa: Tenho 21 anos. Nunca fui animado para ler muito, ainda mais escrever, mas depois que tive tempo para ler um livro pude tá vendo a importância do aprendizado e conhecimento que você adquire para você mesmo, a sua escrita. Você se auto-avalia e vai amadurecendo mais, sua mente fica mais aberta, seu linguajar fica bem melhor até sua postura muda, você se sente mais firme nas suas palavras e atitudes. Estou passando um momento difícil na minha vida, mas com aprendizado e conhecimento que aprendi lendo, estou arrumando alternativas para trabalhar e superar essa minha dificuldade [...].

Precisamos refletir e discutir enquanto sociedade sobre como recebemos as pessoas que saem do sistema penitenciário, como olhamos para elas, de que forma estamos reintegrando os egressos nas famílias, escolas, instituições religiosas e no mercado de trabalho.

## **4 Particularidades do círculo de leitura no contexto prisional**

Durante a intervenção na unidade prisional, observamos várias particularidades desse contexto. Algumas são claramente positivas, outras, por sua vez, consideramos preocupantes, do ponto de vista pedagógico e educativo, como apontamos a seguir.

Um fator positivo observado foi a frequência dos participantes, que alcançou quase a totalidade em todos os encontros realizados. No entanto, apesar da assiduidade nos círculos de leitura, vez ou outra, algum participante era retirado no meio da atividade. Questionados sobre o motivo da saída, explicavam que se tratava de atendimento com o advogado ou até mesmo para comparecer a uma audiência no fórum. Outra peculiaridade foi a transferência de um participante para outra unidade prisional. Tal fato ocorreu com um aluno do projeto logo no segundo encontro, mas para ele foi algo positivo, pois a transferência ocorreu mediante progressão de regime, ou seja, o reeducando saiu do regime fechado para uma unidade de regime semiaberto.

Uma questão preocupante, com a qual não concordamos, é a possibilidade de retirada do aluno da escola, que ocorre quando o reeducando pratica um ato classificado por indisciplina, como, por exemplo, arrancar folhas do caderno no momento da aula, esconder e levar para o interior da cela. Cada aluno possui um caderno com nome e as páginas são numeradas para evitar que sejam arrancadas. Da mesma forma, os lápis e as borrachas são distribuídos de acordo com o número de alunos presentes nas aulas, e são contados ao final do dia letivo, para que nenhum seja desviado pelos alunos para dentro das celas. Por motivo de segurança, esses materiais não são permitidos naqueles espaços, pois podem ser utilizados para inúmeros fins. O lápis pode se tornar uma arma, os papéis, quando molhados e misturados ao creme dental, podem ser utilizados para esconder objetos ilícitos, ou até maquiagem buracos que estão sendo cavados para fuga, dentre outros.

Dessa forma, quando um fato do tipo acontece, o “castigo” é a retirada do reeducando da escola. Apesar de ser uma punição absurda, a alegação é de que existem outras pessoas querendo estudar e, se

algum aluno comete um ato de indisciplina que compromete a segurança do estabelecimento prisional, ele é retirado para dar lugar a outro que realmente queira aproveitar a oportunidade.

Outro fato curioso é que os participantes podem enxergar o projeto como uma oportunidade de receberem “regalias”. Logo nos primeiros encontros, os alunos indagaram sobre a possibilidade de levarmos uma “regalia” para a turma. Questionados sobre o que seria isso, eles disseram que seria um lanche especial, como biscoitos, salgados, bolos e refrigerantes. Um dos professores da escola já havia comentado que os “presos só participam de projetos por causa da comida”.

É compreensível que a privação de vários alimentos faça com que vejam nos profissionais que não integram o sistema prisional uma forma de terem acesso a alimentos que não são oferecidos nos presídios. No entanto, é temerário dizer que eles não se interessam pelos conteúdos e/ou aulas ministradas durante os projetos ou cursos caso não recebam “regalias” em troca. De certa forma até preconceituoso, pois os alunos que não estão em situação de aprisionamento também se alegram com “merendas especiais” distribuídas pela escola ou um “mimo” ofertado por professores em ocasiões específicas.

De todas as questões levantadas, a situação mais incômoda foi a de presenciar, em algumas ocasiões, alunos utilizando o sanitário da escola e os procedimentos de revista nos participantes do projeto. Essa é uma cena que professores e profissionais da educação não testemunham no ambiente escolar, se não aqueles que trabalham em espaços de privação de liberdade. Entendemos a necessidade das questões pertinentes à segurança, mas essa é uma questão que precisa ser mais bem pensada e avaliada, pois gera um constrangi-

mento nos alunos, que têm a sua intimidade violada, e nos professores, que são de certa forma “obrigados” a se acostumarem com a exposição da nudez dos seus alunos.

Por fim, mesmo que existam dificuldades a serem enfrentadas e superadas nos espaços de privação de liberdade, a pesquisa apresentou resultados positivos. Relacionamos na próxima seção aquelas que conseguimos observar durante a realização dos círculos de leitura.

## **5 Resultados**

A leitura literária, se mostrou um recurso promissor ao longo dos encontros realizados. Já no segundo círculo, observamos um grande senso de coletividade entre os alunos. Ao propormos que a leitura do conto fosse realizada de forma audível e alternada pelos participantes, percebemos que a maioria deles possuía muita dificuldade na pronúncia das palavras e não obedeciam às regras de pontuação no momento da leitura. Alguns, inclusive, demonstraram tanta dificuldade que os colegas tentaram ajudá-los para que a leitura do texto fluísse. Os alunos reclamaram que o conto era muito grande e que a leitura alternada prejudicou a compreensão do texto. Assim, nos encontros seguintes, a fim de sanar o ocorrido, sempre solicitamos que a leitura fosse realizada de forma individual e silenciosa. Só depois a leitura coletiva era feita por alguns voluntários.

No quinto encontro, após a leitura silenciosa e individual do conto, propusemos novamente que fizessem a leitura da obra de forma compartilhada e audível. Dessa vez, os participantes demonstraram uma melhora considerável na dicção e pronúncia das palavras, além

de respeitarem as pontuações existentes no texto. Outro registro extremamente importante aconteceu durante o quarto encontro. Nesse círculo, os alunos reclamaram mais uma vez sobre o tamanho do conto, mas agora ocorreu o oposto, a queixa foi porque ele era pequeno. Então, após questionarmos se estavam lendo algum livro durante os dias que precederam os círculos de leitura, alguns alunos relataram que haviam solicitado livros, no entanto, o psicólogo da unidade prisional não estava “pagando”<sup>11</sup> os livros nas celas.

Encerrado o encontro, procuramos o psicólogo que era o servidor responsável por mediar a entrega dos livros para os reeducandos da unidade. Questionado se os alunos participantes dos círculos de leitura haviam realmente solicitado textos para leitura, ele respondeu que cerca de doze participantes haviam solicitado o empréstimo de livros. Em conversa com o profissional, solicitamos que fizesse um esforço para que os livros fossem disponibilizados para os alunos participantes, atendendo à reclamação feita. No encontro seguinte, perguntamos se os livros haviam sido entregues nas celas, e eles responderam positivamente. O fato de reivindicarem o direito que possuem de acesso às obras foi algo recompensador, além, é claro, do próprio interesse pela leitura.

Observamos que, nos primeiros encontros, muitos alunos ficaram receosos em falar durante as discussões em grupo. Mesmo incentivados a participarem, eles não se sentiam à vontade para expressarem seus pensamentos. Nos dois últimos encontros, percebemos a mudança nessa postura. Os alunos, agora, entendiam que cada um podia e devia expressar sua opinião de forma individual.

Acompanhar a evolução de cada um durante os círculos, na fluidez da leitura, nas manifestações orais, na exposição de suas ideias, foi

---

<sup>11</sup> Esse termo trata-se de jargão utilizado no ambiente prisional que significa entregar.

gratificante. Tudo o que vivenciamos, nos alimenta o anseio em perpetuar esse trabalho nas unidades prisionais capixabas; mais ainda, faz esperar que muitos círculos de leitura surjam em estabelecimentos prisionais e socioeducativos de todo país e que apresentem novas histórias exitosas.

Sabemos, contudo, que por mais promissores que tenham sido os encontros, analisados a partir dos relatos orais, dos diários de leitura e das demais atividades propostas, temos a clareza de que para promover resultados mais efetivos, essa ação necessita de continuidade. O trabalho de ressocialização deve ser constante e envolver diversidade de abordagens.

Por fim, a realização dos círculos de leitura nos permitiu refletir e compartilhar algumas concepções defendidas por Paulo Freire, rumo a uma educação libertadora: a ética universal, a amorosidade, a autonomia, dentre outras. Vimos que tais pressupostos podem ser aplicados pelos docentes em suas práticas educativas e, ao mesmo tempo, serem inseridos nas discussões e na leitura compartilhada com os discentes. Esperamos que os alunos entendam e superem a condição de “privação de liberdade” e se tornem cidadãos “verdadeiramente livres”.

## Referências

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1984. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 15 out. 2023.

CANDIDO, Antônio. A literatura e formação do homem. In: CANDIDO, Antônio. **Textos de Intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, 2002. p. 77-92.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. **A leitura literária em espaços não escolares e a universidade**: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores. 2012. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA. Resolução nº 09, de 21 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 222, seção 1, 21 nov. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 22).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

MADEIRA, Daniela da Cunha; SANTOS, Leonardo Bis dos; CARVALHO, Letícia Queiroz de. **Contando uma nova história**: as potencialidades da leitura literária em espaços de privação de liberdade. Vitória: Edifes Acadêmico, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/2080?show=full>. Acesso em: 20 out. 2023.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES DO DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Relatório Nacional 13ª Ciclo INFOPEN**. Brasília: Ministério da Justiça, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relatorios-analiticos/br/brasil-dez-2022.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

WACQUANT, Löic. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1987.



# **Tecnologias digitais no contexto do ensino dos esportes: uma proposta abordada em livro no formato de e-book para professores de Educação Física**

---

*Jalber Boa Camilo*

*Jaqueline Maissiat*

## **1 Considerações iniciais**

O *e-book* intitulado *Tecnologias digitais no ensino do esporte* (Camilo; Maissiat, 2020) surgiu em decorrência de pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), *campus* Vitória. Os materiais que compõem o *e-book* foram apresentados inicialmente para professores de Educação Física que atuam no ensino fundamental e no ensino médio por meio de uma formação a distância, ofertada pelo Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (Cefor), na plataforma *Moodle*, cujo tema foi a articulação das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem dos esportes. Tanto a pesquisa de mestrado quanto a formação ofertada e o *e-book* foram motivados pela constatação de um dos autores do presente texto acerca da carência, à época, de formação continuada especí-

fica para professores de Educação Física e de produtos educativos que pudessem subsidiar o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Em se tratando da Educação Física, vale a pena destacar que a essa área do conhecimento

[...] compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola (Brasil, 2018, p. 213).

Em razão das singularidades dos saberes de que trata essa área de conhecimento na escola e da necessidade dos docentes em apropriar-se das tecnologias digitais no processo educativo, a pesquisa de mestrado buscou promover a formação continuada para esse público, na intenção de apresentar possibilidades de inserção de recursos e aparatos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem dos esportes. Recorreu, para atingir esse propósito, à formação continuada numa perspectiva colaborativa (Imbernón, 2010), com um movimento que privilegiou o diálogo e a troca de experiências entre os próprios docentes, numa relação horizontal entre professores e formadores. Por consequência, os textos de autoria própria apresentados ao longo da formação, além das produções pedagógicas relatadas pelos professores, foram reunidos para compor o conteúdo do *e-book*, o qual está disponibilizado no sítio institucional do Ifes e no Portal EduCapes.

Quanto à estrutura do *e-book*, foram organizados oito capítulos, que buscam instigar os professores a pensar no contexto contemporâneo, marcado pelo acentuado uso das tecnologias digitais, especialmente no ambiente escolar. Com isso, o texto evidencia os possíveis impactos que essa realidade tem repercutido no fazer pedagógico

da Educação Física, com destaque ao processo de ensino e aprendizagem dos esportes, que é um dos objetos de conhecimento de maior sucesso entre os estudantes.

Assim, o objetivo deste ensaio é apresentar um relato sobre o processo de desenvolvimento do *e-book*, destacando os aportes teóricos empregados, a estrutura do livro e seus capítulos, além dos processos necessários para a sua produção.

## 2 Perspectiva teórica

As discussões teóricas que subsidiaram a construção do *e-book Tecnologias digitais no ensino do esporte* advêm de três principais temáticas, que contribuíram também para a elaboração da dissertação de mestrado e do curso de formação continuada de professores de Educação Física. São elas: a formação continuada de professores, as tecnologias digitais no contexto educacional e o ensino dos esportes. A articulação desses conceitos pavimentou cada uma das etapas do processo que culminou na versão final do *e-book*, sendo esse material não só produto dos seus autores, mas uma construção coletiva que contou com a colaboração dos professores cursistas que, ao acessarem os textos durante o curso, puderam também colocá-los sob o crivo da utilidade prática, por meio das atividades e debates empreendidos sobre os temas abordados.

Em razão do *e-book* ser direcionado a professores de Educação Física em serviço, a primeira preocupação dos autores foi buscar uma perspectiva de formação continuada que permitisse uma relação horizontal com o formador, deixando de lado a concepção já ultrapassada de formação *standard*, baseada em um modelo de treinamento que fomenta o personalismo e o isolacionismo entre

os docentes. Nesse caminho, buscamos discutir a formação continuada numa perspectiva colaborativa, privilegiando o diálogo entre os docentes, a experiência de cada um com o tema e o compartilhamento de ideias, com o propósito de que os professores pudessem colocar em evidência as necessidades reais de seu contexto e assumir uma postura consciente e ética, a fim de que compreendessem um ao outro, analisando as diferentes visões e posições.

De acordo com Imbernón (2010), a formação colaborativa entre professores tem o potencial de encorajar que reflexões e discussões coletivas sejam suscitadas para que os sujeitos envolvidos nesse processo desenvolvam maior capacidade em construir, reconstruir e ressignificar os conhecimentos discutidos. O ambiente de colaboração, conforme Onrubia, Colomina e Engel (2010), celebra a diversidade de olhares, a compreensão sobre o trabalho educativo e favorece que nessa interação entre pares haja o compartilhamento, negociação e construção de significados para solucionar um problema, criar e produzir algo.

Dessa forma, sendo parte da problemática abordada no *e-book* a inserção das tecnologias digitais na atividade de ensino dos professores de Educação Física, as quais podem ser definidas, numa concepção mais ampla, como recursos de *hardware*, *software* e redes de computadores (Behrens, 2013), buscamos também por autores que abordassem de forma sistematizada os possíveis empregos das tecnologias digitais no processo educativo, sem, contudo, esgotar as possibilidades de os professores cursistas estabelecerem o tônus educativo às tecnologias nas suas práticas pedagógicas.

Entendemos que as tecnologias digitais aplicadas no processo de ensino e aprendizagem potencializam a acessibilidade dos projetos de aprendizagem e incentivam a interação entre professores e alu-

nos, dada a maior facilidade de obtenção de informações e de realização de pesquisa individual e coletiva (Behrens, 2013). Por conseguinte, um dos principais desafios da inserção das tecnologias na atividade de ensino dos professores não é o domínio das competências para o uso dos aparatos tecnológicos, mas a capacidade de encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem (Kenski, 2012).

Por essa razão, evidenciamos as contribuições de Coll, Mauri e Onrubia (2010), que apresentam cinco formas de uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

A primeira forma de uso das tecnologias é quando elas são empregadas “como instrumentos mediadores das relações entre o aluno e o conteúdo (e tarefas) de aprendizagem” (Coll; Mauri; Onrubia, 2010, p. 85), principalmente quando delas se faz uso para a realização de buscas, pesquisas e análises em diferentes mídias, repositórios de dados, preparo de atividades e tarefas escolares.

A segunda forma de uso se dá quando as tecnologias são convertidas em “instrumentos mediadores das relações entre professores (e tarefas) de ensino e aprendizagem” (Coll; Mauri; Onrubia, 2010, p. 84). Nesta categoria, as tecnologias são usadas pelos docentes para acessar, escolher e organizar as informações, conteúdos, propostas e exercícios, assim como para terem maior facilidade em planejar, preparar e registrar aulas.

O terceiro tipo de uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem ocorre quando elas servem de “instrumentos mediadores das relações entre professores e alunos ou dos alunos entre si” (Coll; Mauri; Onrubia, 2010, p. 84), para facilitar a comunicação entre os alunos e destes com o professor.

A quarta forma de uso envolve as tecnologias digitais “como instrumentos mediadores de atividade conjunta desenvolvida por professores e alunos durante a realização das tarefas de ensino e aprendizagem” (Coll; Mauri; Onrubia, 2010, p. 85), de modo que os recursos tecnológicos desempenham a função de auxílio e expansão das possibilidades de atuação de professores e alunos.

O quinto tipo de uso das tecnologias é compreendida quando os aparatos tecnológicos servem como “instrumentos configuradores de ambientes ou espaços de trabalho e de aprendizagem” (Coll; Mauri; Onrubia, 2010, p. 85). Nesse aspecto, as tecnologias possuem o papel de serem empregadas para configurar ambientes ou espaços virtuais.

É importante destacar que essa tipologia pode contribuir como ponto de partida para se pensar a inserção tecnológica na atividade educativa, embora tenhamos ciência de que, para além das possibilidades apresentadas, o professor em conjunto com os alunos pode atribuir novos sentidos, significados e funções para os aparatos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem.

Compreendemos que, para o professor ter subsídios teóricos e práticos sobre como aplicar as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem dos esportes, também se faz necessário um repensar sobre o esporte enquanto objeto de conhecimento curricular, para que as possibilidades educativas das práticas esportivas sejam ampliadas para além da dimensão procedimental (relativo aos gestos motores requeridos por cada modalidade esportiva). Conforme Rufino e Darido (2014), o esporte foi difundido na escola a partir de um enfoque reducionista das suas potencialidades educativas, na medida que o trabalho pedagógico desse objeto de conhecimento se limitou ao ensino das técnicas esportivas, sem que fossem leva-

das em consideração outras dimensões do conhecimento e outras formas de abordar esse saber na escola.

Em contrapartida, com vistas a contribuir para ampliar as formas como o esporte pode ser apresentado no ambiente escolar, muitos autores defendem ser importante considerar no trabalho pedagógico a lógica interna e externa do esporte. Sobre a lógica interna, Ribas (2005) esclarece que se trata de uma dimensão do conhecimento esportivo cujo principal enfoque se dá sobre as estruturas gerais das atividades, os tipos de interações, as características essenciais e os processos de tomada de decisão que auxiliam o desenvolvimento do “saber-fazer” das modalidades esportivas. Quanto à lógica externa, Rodrigues, Darido e Paes (2013) a definem como a garantia do aprendizado numa dimensão socioeducativa do esporte, sendo necessário, por consequência, trazer para o processo de ensino e aprendizagem os significados sociais adquiridos por cada prática esportiva abordada, elencando-os em temas surgidos por múltiplos significados sociais atribuídos a esse conhecimento.

A título exemplificativo, González e Bracht (2012) destacam que, para levar em consideração a lógica externa do esporte, o professor pode basear-se nos seguintes questionamentos:

[...] como o esporte se tornou um elemento tão forte na cultura contemporânea? Por que alguns esportes são considerados socialmente pertencentes ao universo masculino e outros ao feminino? Por que uma modalidade e não outra se torna a preferida num país? (González; Bracht, 2012, p. 21).

Dessa forma, ampliar as possibilidades de ensino dos esportes para além dos saberes técnicos e táticos de cada modalidade esportiva, elencando, com isso, temas diversos que envolvem as práticas

esportivas no contexto social, pode ser muito mais enriquecedor para o estudante quando nesse processo são inseridas as tecnologias digitais. Isto porque entendemos que a tematização do esporte dá ensejo a que o professor renuncie ao ensino diretivo e tecnicista, que por muito tempo acompanhou a prática pedagógica do ensino dos esportes, para assumir propostas mais contextualizadas, que mesclam múltiplas possibilidades de estratégias e atividades pedagógicas alinhadas à inserção das tecnologias digitais.

Entretanto, também concordamos com Kenski (2012) quando a autora destaca que encontrar e desenvolver as possibilidades de integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem deve ser uma ação partilhada, visto que esse processo “[...] não depende de um único professor, isolado em sua sala de aula, mas das interações que forem possíveis para o desenvolvimento de situações de ensino” (Kenski, 2012, p. 105).

Pensando nesse sentido, o próximo tópico abordará de forma mais específica os desdobramentos da formação continuada de professores de Educação Física que se constituiu como pano de fundo para a elaboração do *e-book*. Tal formação se concentrou exatamente na tarefa dos docentes de, coletivamente, pensarem e desenvolverem propostas educativas que articulem o ensino dos esportes com as tecnologias digitais, considerando, para isso, as singularidades do contexto escolar em que eles estão inseridos.

### **3 Implicações da formação docente para a elaboração e estruturação do e-book**

O processo de construção do *e-book* teve como principal fase uma formação de professores de Educação Física intitulada *Tecnolo-*



*gias digitais no ensino do esporte*, cujo intuito foi incentivar que, de forma colaborativa, os participantes levantassem reflexões sobre o uso das tecnologias na prática pedagógica por intermédio tanto de textos apresentados como também das próprias ideias surgidas durante o processo de formação.

Em relação à estrutura, o *e-book* foi elaborado em oito capítulos, que abordaram temas relacionados ao contexto contemporâneo, marcado pelo uso intensivo das tecnologias, as discussões mais recentes sobre o ensino do esporte e os valores educativos dessa prática corporal. Além desses assuntos, como resultado da formação, também inserimos no *e-book* algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos próprios professores cursistas que podem servir de inspiração para os leitores que se interessam pelos temas apresentados.

Os capítulos foram apresentados durante a formação, no decorrer de seis módulos, a oito professores cursistas que atuam no ensino fundamental e no ensino médio de escolas públicas e que lecionam no componente curricular de Educação Física. Um dos propósitos educativos em cada capítulo do curso se concentrou em fundamentar discussões coletivas e provocar reflexões sobre o desenvolvimento das atividades atribuídas aos professores na plataforma *Moodle*, do Cefor-Ifes. Vale a pena destacar que os oito professores participantes do curso realizaram a inscrição, conforme Edital 56/2019, publicado no site institucional do Ifes.

Inicialmente, após ambientação ao *Moodle*, com atividades de apresentação da dinâmica do curso e de boas-vindas no módulo 1, a proposta das atividades do curso apresentou, na primeira parte do módulo 2, o primeiro capítulo do *e-book*, intitulado “Novos cenários para a abordagem do esporte na escola”. Esse capítulo trata dos

avanços da tecnologia na contemporaneidade e dos impactos dela em todos os campos de atuação, em especial na atividade docente, principalmente, por duas razões: o crescente acesso aos aparatos tecnológicos por todos e a maior facilidade de acesso à informação proporcionada pelas tecnologias. Tais fatores acarretaram a necessidade de novos formatos de organização da atividade de ensino.

Assim, a proposta desse momento se delimitou a fomentar discussões entre os docentes sobre a necessidade de repensar o formato de escola tradicional, que, para a Educação Física, consistiu na ideia de que a tarefa dos alunos era somente prestar atenção às orientações do professor e reproduzir e decorar movimentos e gestos técnicos de práticas esportivas, sem a preocupação em esclarecer o porquê e para que aprender tais conhecimentos (Barroso; Darido, 2009). O objetivo dessas reflexões, portanto, foi desenvolver novas formas de apropriar-se dos conhecimentos e saberes de que trata a Educação Física, com incentivo ao protagonismo e autonomia dos alunos e estímulo à inserção das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, a segunda parte do módulo 2 do curso de formação abordou o segundo capítulo do *e-book*, “O esporte como objeto de conhecimento curricular”, e o terceiro, “As classificações das práticas esportivas”. Ambos apresentaram a proposta de ensino do esporte com base nas premissas contidas na BNCC, que se revela uma alternativa viável para o desenvolvimento de práticas de ensino contextualizadas e mediadas pelas tecnologias digitais, na medida em que evidencia distintas dimensões do conhecimento que podem ser abordadas no processo de ensino dos esportes, para além do aspecto procedimental (o saber-fazer), como a dimensão da análise e compreensão, a fruição, a reflexão sobre a ação, construção de valores e protagonismo comunitário.

Nesse momento, as leituras, atividades e tarefas do curso se voltaram para estimular os professores cursistas a repensarem a prática de ensino dos esportes por eles desenvolvidas na escola, a fim de identificarem as potencialidades que o trabalho educativo envolvendo o esporte como objeto de conhecimento pode fomentar nos alunos. Um dos enfoques atribuídos a esse momento esteve relacionado à necessidade de superação da atividade docente fundada no processo de transmissão de conhecimento para práticas inovadoras que encorajem os estudantes a deixarem de lado o papel de receptores de informações, para que sejam capazes de assumir uma postura mais ativa sobre o próprio processo de aprendizagem.

**QUADRO 1**  
**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS MÓDULOS 1 E 2 DO CURSO**  
**TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DO ESPORTE**

<b>Módulo</b>	<b>Tema</b>	<b>Tarefa</b>
1	Ambientação ao Moodle	Criação de perfil; Orientações sobre o acompanhamento do curso; Informações sobre a emissão do certificado; Participação no fórum de apresentação; Vídeo sobre a dinâmica do curso e esclarecimento da utilização das discussões do fórum, além de conteúdos postados em áudio, vídeo e imagem para análise de pesquisa de mestrado.
2	O Esporte enquanto conhecimento curricular	Discussão no fórum sobre a importância em direcionar as propostas educativas para o desenvolvimento da proatividade, autonomia e protagonismo; Construção coletiva no <i>padlet</i> de propostas de tematizações que podem ser trabalhadas nas aulas de Educação Física e postagem do link.

*Fonte: elaboração dos autores*

Nos módulos 3, 4 e 5 foram abordados o quarto capítulo do e-book, “Alguns recursos digitais”, e o quinto, “Tipos de uso das tecnologias”, os quais fomentaram reflexões sobre as possibilidades de aplicação pedagógica das tecnologias digitais, além de

apresentarem ferramentas e recursos tecnológicos não pensadas especificamente para aplicação no processo de ensino e aprendizagem como *blogs*, *sites*, jogos virtuais, recursos de computação em nuvem, entre outros, a fim de que tais recursos pudessem ser repensados com tópicos educativo e coerente com as diferentes propostas e projetos de aprendizagem.

QUADRO 2  
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS MÓDULOS 3, 4 E 5 DO CURSO  
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DO ESPORTE

Módulo	Tema	Tarefa
3	Os jogos eletrônicos e os esportes reais: possíveis interseções	Experimentar jogos eletrônicos de plataformas virtuais; Construir propostas em torno dos jogos eletrônicos aplicadas ao ensino de alguma modalidade esportiva real.
4	Produção de vídeo como uma nova linguagem para ensinar e aprender esportes	Conhecer a estratégia de trabalho com a linguagem audiovisual; Pesquisar sobre os editores de vídeo; Discutir sobre a possibilidade e inserção da linguagem audiovisual e apresentar uma proposta de ensino com uma modalidade esportiva.
5	O uso do blog para gerar e compartilhar conteúdo sobre o esporte	Compreender as possibilidades e inserção dos blogs no processo de ensino do esporte; Conhecer e explorar as ferramentas do Google sites; Discutir sobre as possibilidades e limites de inserção do blog no ensino do esporte, evidenciando o aspecto e dimensão do saber esportivo contemplado.

Fonte: elaboração dos autores

Com base nas discussões e atividades compreendidas entre os professores, esse momento se constituiu em oportunidade para aprofundar os conhecimentos sobre os recursos e ferramentas digitais e colocar em prática os saberes mais técnicos que envolvem a proficiência com as tecnologias. Além disso, os professores cursistas

também dialogaram sobre as possibilidades de atribuir o tónus educativo aos recursos e ferramentas digitais com base nos textos apresentados. Esse diálogo foi fundamental para a construção do módulo seguinte do curso, que se concentrou na aplicação das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem dos esportes.

O módulo 6 do curso foi fundamental para a elaboração do sexto capítulo, intitulado “Algumas experiências pedagógicas”, que tratou de deixar em evidência o relato dos professores sobre o desenvolvimento de uma unidade didática envolvendo o esporte e o uso das tecnologias, além do compartilhamento das ideias e dos desafios que cada um encontrou ao longo do caminho. Como atividade do módulo 6, os professores cursistas foram incentivados a desenvolver uma unidade didática, apresentando-a aos seus pares, para que recebessem um olhar crítico e, assim, pudessem ter validada a proposta planejada para posterior aplicação nas suas respectivas escolas, especialmente no que concerne à função atribuída à tecnologia no processo de ensino e aprendizagem envolvendo o conhecimento sobre os esportes.

Uma vez aplicada a proposta, os professores cursistas apresentaram os resultados obtidos, evidenciando o desenrolar de cada experiência, especialmente as estratégias necessárias para superar desafios surgidos ao longo do processo de implementação da unidade didática, as adequações que foram necessárias na proposta planejada, entre outros elementos que julgaram necessários colocar para discussão e debate.

**QUADRO 3**  
**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO MÓDULO 6 DO CURSO**  
**TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DO ESPORTE**

<b>Módulo</b>	<b>Tema</b>	<b>Tarefa</b>
6	Possibilidades de agregar os objetos de aprendizagem em sequências didáticas	Pesquisar objetos virtuais de aprendizagem direcionados à educação física; Apresentar uma sequência didática envolvendo uma modalidade esportiva e o uso de recursos e ferramentas digitais; Aplicar a sequência didática e discutir coletivamente sobre a experiência apontando as possibilidades e limites encontrados.

*Fonte: elaboração dos autores*

Posteriormente, com a convicção de que essas experiências pudessem servir de ponto de partida para mais professores pensarem suas práticas de ensino, quatro experiências pedagógicas foram selecionadas para compor o sexto capítulo. Deixamos em destaque, ao incluir essas informações no e-book: o esporte elegido como tema do processo de ensino e aprendizagem, o recurso tecnológico utilizado, a função desse recurso no processo de ensino e aprendizagem e os seus desdobramentos relatados pelos professores, conforme Quadro 4.

Ao final, o sétimo capítulo compreendeu as considerações finais e, no oitavo capítulo, elaboramos um conjunto de questões que objetivaram contribuir com as reflexões que o e-book tem o intuito de provocar no leitor, visto que cada uma das perguntas busca incentivar que os conceitos apresentados no texto sejam repensados. Considerou-se para isso, a proposta central do livro digital, que consiste em articular o ensino do esporte e o uso das tecnologias como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem.

QUADRO 4  
PROPOSTAS DIDÁTICAS INCLUÍDAS NO CAPÍTULO 6 DO E-BOOK

Proposta	Modalidade esportiva	Recurso tecnológico	Proposta para o uso tecnológico
Proposta 1	Tênis de mesa	Internet, computador, mural virtual	Realização de pesquisas e buscas na <i>web</i> sobre temas relativos ao tênis de mesa.
Proposta 2	Esportes de aventura: <i>slackline</i> e skate	Celular, aplicativos de câmera fotográfica e de vídeo, aplicativo de mensagem instantânea	Registros da prática de skate e <i>slackline</i> , com produção de câmeras lentas e GIFs, para análise da progressão dos estudantes acerca do aprendizado dessas práticas esportivas.
Proposta 3	Ginástica	Jogos de <i>exergame</i>	Vivência de movimentos ginásticos através da prática de jogos de <i>exergame</i> , combinando a experiência real e virtual.
Proposta 4	Futsal	Objetos virtuais de aprendizagem, celular	Subsídio para a compreensão dos alunos sobre os gestos técnicos e os esquemas táticos do futsal.

*Fonte: elaboração dos autores*

Toda essa experiência na produção do *e-book*, que envolveu o processo de pesquisa de mestrado para o estudo dos conceitos que a literatura especializada apresenta sobre as tecnologias digitais e sobre o ensino dos esportes, conceitos esses que serviram de referência para a produção dos capítulos do *e-book*, teve nos diálogos, compartilhamento de ideias e proposições empreendidos ao longo das atividades do curso o seu ponto alto, pois esse movimento permitiu que se constituísse um clima de colaboração entre os sujeitos envolvidos nesse processo, quais sejam: os professores cursistas e o professor formador (que também é um dos autores do *e-book*).

É importante notar que o processo de colaboração, conforme preconiza Imbernón (2010), fomenta o diálogo e a troca e compartilha-

mento de ideias entre pares, constituindo um movimento que permite criar as condições para maior compreensão da complexidade do trabalho educativo, e se configura como a base para a produção, criação e inovação no trabalho docente. De forma complementar, Ibiapina (2008) também defende que, na pesquisa em educação, tanto o pesquisador como os professores produzam coletivamente saberes e compartilhem estratégias que provoquem o desenvolvimento profissional, com base na colaboração entre si, para que seja solucionado determinado problema educacional.

Essa perspectiva permeou não somente o processo de elaboração dos capítulos do *e-book*, que serviram inicialmente como textos motivadores para debates qualificados entre os professores, mas também uma postura de sensibilidade ao retorno dos docentes sobre as leituras e atividades propostas no decorrer do curso, a fim de melhor adequá-los para compor o livro. Desse modo, entendemos que o trabalho colaborativo foi um caminho metodológico muito importante para que o *e-book* possa de fato se apresentar como produto educativo que contribua sobremaneira para subsidiar os professores que o acessem para enfrentar a complexidade das situações educativas que envolve as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem dos esportes.

Além disso, acreditamos que o *e-book* possa contribuir, juntamente a outros trabalhos que têm sido produzidos em nível de pós-graduação (BOSCATTO, 2017; DINIZ, 2017; TAHARA, 2017; PASSINI, 2017), por sua preocupação em elaborar produtos educativos voltados para professores de Educação Física cuja temática se concentre nas tecnologias digitais, para ampliação de subsídios práticos e teóricos para o trabalho docente.



## Referências

BARROSO; André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2. Trim. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3884>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOSCATTO, Juliano Daniel. **Proposta curricular para a educação física no Instituto Federal de Santa Catarina**: uma construção colaborativa virtual. 2017. 164f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

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

CAMILO, Jalber Boa; MAISSIAT, Jaqueline. **Tecnologias digitais no ensino do esporte**. 1. ed. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2020. 93 p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574033/statistics>. Acesso em: 13 ago. 2023.

ONRUBIA, Javier; COLOMINA, Rosa; ENGEL, Anna. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, César; MONEREO, Carles (coord.). **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 208-225.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles (coord.). **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-96.

DINIZ, Irla Karla dos Santos. **A dança no ensino médio**: material didático apoiado pelas TIC. 360f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PASSINI, Gabriel Katayama. **TIC no ensino do atletismo na escola**: o prezi como recurso para o ensino do salto em altura. 2017. 109f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

RIBAS, João Francisco Magno. Praxiologia **Motriz**: construção de um novo olhar sobre os jogos e esportes na escola. Motriz, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 102-110, mai./ago., 2005. Disponível em: <https://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n2/10MRJ.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2023

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina; PAES, Roberto Rodrigues. O esporte coletivo no contexto dos projetos esportivos de inclusão social: contribuições a partir do referencial técnico-tático e sócio-educativo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 323-339. abr./jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i2.16770>. Acesso em: 08 ago. 2023.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Pesquisa-ação e educação física escolar: analisando o estado da arte. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v17i1.18521>. Acesso em: 08 ago. 2023.

TAHARA, Alexander Klein. **Práticas corporais de aventura:** construção coletiva de um material didático digital. 2017. 189f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.



# **Possibilidades da Educação para as relações étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental: prática e formação docente**

---

*Juliana Melo Rodrigues Lucas*

*Nadia Juliana Rodrigues Serafim*

*Aldieris Braz Amorim Caprini*

Passados vinte anos da aprovação da Lei nº 10.639/03, as temáticas da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira ainda aparecem timidamente nos currículos escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, abordadas muitas vezes de maneira rasa em datas comemorativas e não conforme previsto na legislação.

É um desafio para escola de educação básica contribuir, como apontam as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais, “para a melhoria da dimensão humana de todos os alunos e alunas, ainda que especialmente daqueles e daquelas que tiveram sua história e cultura subalternizadas, a história e cultura de sua ascendência negadas e inviabilizadas pela escola” (Brasil, 2006, p. 66). Portanto, os atores do espaço educativo devem buscar cami-

nhos para que, de maneira significativa e transformadora, desenvolvam saberes necessários para uma prática pedagógica que valorize a identidade racial e contribua para o sentimento de pertencimento.

Nesse contexto, o papel do(a) professor(a) é fundamental, para promover uma educação de fato antirracista, na busca de ações afirmativas que valorizem as diferenças raciais e colaborem para o fim do racismo. Para tanto, a prática e a formação docente também são essenciais.

Diante desse quadro, este capítulo apresenta reflexões e possibilidades de práticas pedagógicas e de formação docente para a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais a partir dos resultados de duas pesquisas de mestrado. Especialmente, este texto apresenta o produto educacional gerado por esses trabalhos, que abordaram a temática da diversidade étnico-racial nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Primeiro, apresentamos uma possibilidade de prática pedagógica a partir da pesquisa *Abordagem temática freiriana sobre relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental*, que resultou o produto educacional *Abordagem temática de relações étnico-raciais na sala de aula dos anos iniciais na perspectiva freiriana*. Tratou-se de uma investigação qualitativa sobre uma intervenção escolar, cujos dados foram produzidos a partir de observações, relatos escritos, rodas de conversa e fotografias. Como resultado deste estudo, foi produzido um caderno pedagógico para o ensino de Humanidades, a fim de servir como material orientador na abordagem de temáticas afrodescendentes em sala de aula, no contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental I, visando à valorização racial e o rompimento com discursos racistas e preconceituosos, por meio de uma vivência interdisciplinar e transdisciplinar fomentadora de interesse histórico e autoconhecimento.

Na segunda parte do texto, apresentamos a proposta de formação de professores resultado da pesquisa *Cultura imaterial e diversidade étnico-racial da Serra na formação docente: pelos caminhos do congo e da folia de reis*, e do produto educacional *Cultura imaterial e formação docente: o congo e da folia de reis* na Serra-ES. No percurso metodológico desse estudo, priorizamos a Pesquisa Participante, por meio da qual perscrutamos as vozes dos sujeitos em Nova Almeida, município da Serra/ES e analisamos suas produções, nas culturas do Congo e da Folia de Reis e seus gestos, processo no qual os relatos dos participantes foram valiosos. Outro momento relevante ocorreu em um curso de extensão, desenvolvido com professores dos anos iniciais da Serra, no qual forjamos um diálogo colaborativo, que valorizou as experiências coletivas e proporcionou a elaboração, como produto educacional, de um *e-book*, para fomentar os processos de formação de professores dos anos iniciais do município.

Esperamos, com o material educativo e os resultados das pesquisas apresentadas a seguir, contribuir para a reflexão sobre a prática e a formação docente no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

## **1 Caderno pedagógico: abordagem temática de relações étnico-raciais na sala de aula dos anos iniciais na perspectiva freiriana**

### **1.1 Aporte teórico**

Ao propor uma prática educativa emancipatória, é preciso se debruçar sobre a “práxis educativa”, isto é, ir além de recursos e métodos de ensino requer pensar em termos de uma concepção teórica

e prática docente que valorize a conscientização e a humanização. A práxis educativa aqui proposta visa romper com “as formas que centralizam o poder para melhor controlar, disciplinar e modelar os seres humanos em um sentido que nega o caráter dinâmico e transformador da própria vida” (Correia; Carvalho, 2012, p. 82).

O método dialético, conforme destacam Correia e Carvalho (2012), produz e faz circular o conhecimento. Para isso, o conhecimento da realidade não deve ocorrer de maneira mágica, ingênua ou espontânea, mas de modo crítico e interacional entre sujeito e objeto, de forma que particular e universal, teoria e prática caminhem de modo indissociável. A práxis permite compreender a produção epistêmica e o ato de educar como práticas sociais, realizadas conforme as condições objetivas e subjetivas que homens e mulheres encontram no decorrer da história que protagonizam.

Na perspectiva freiriana, a ação-reflexão proporciona a humanização do oprimido, devolvendo-lhe a condição de sujeito de direitos, de ser mais (Freire, 1979). A ação dialógica é ação-reflexão, portanto, práxis libertadora. Sem diálogo com os oprimidos e explorados não há prática revolucionária (Pio; Carvalho; Mendes, 2014).

A práxis educativa freiriana é alimentada pela inconformidade, na busca da humanização, em um mundo lastreado na justiça e na liberdade. Para tanto, o fazer pedagógico deve articular, coerentemente, o tempo, o pensamento e a sociedade (Correia; Carvalho, 2012). Ao alvitar uma abordagem temática, Paulo Freire propõe que investigar “o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis” (Freire, 1987, p. 56).

O que Arnoni (2012) chama de conceitos iniciais, Freire (1987) denomina percepção ingênua da realidade. Para este, a superação da



consciência ingênua é capaz de fazer com que o sujeito se perceba, e, enquanto percebe a realidade, torna-se capaz de objetivá-la e, assim, humaniza-se, torna-se liberto. A verdadeira vocação histórica dos homens de ser mais. A prática da liberdade tem como cerne a dialogicidade, pautada em um pensar crítico “que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático” (Freire, 1987, p. 47).

A mediação dialética, de acordo com Arnoni (2012), proporciona a valorização do diálogo e a relação pedagógica entre o professor e o estudante. Assim, traz dinamismo à direção e o sentido da luta pela formação integral do professor e do aluno na prática educativa.

Na perspectiva da mediação dialética, as situações de ensino são interligadas e interdependentes, portanto, não existe entre elas um limite claramente demarcado. Os conteúdos são retomados, em cada situação, servindo de base para o momento seguinte. Desse modo, tais conteúdos não são estanques e isolados, ao contrário, perpassam as diversas etapas de ensino (Arnoni, 2008). Embora tais etapas se articulem entre si e com o todo, para fins didáticos, Arnoni (2012) as define na seguinte ordem processual: (1) Resgatar: por intermédio de diferentes linguagens, os alunos expressam suas ideias iniciais sobre o conceito a ser trabalhado, e cabe ao professor elaborar a atividade educativa que proporcione a problematização entre os conceitos iniciais e científicos, em uma situação de ensino; (2) Problematizar: é desafiar o aluno a compreender as diferenças entre o conhecimento inicial e o científico, levando-o a investigar e buscar novas relações; (3) Sistematizar: é compreender as relações entre os conceitos; o professor, por meio das situações de ensino, é o facilitador desse processo; (4) Produzir: é a síntese das elaborações cognitivas do processo de aprendizagem, que mais adiante se tornará novamente ponto de partida para outras elaborações.

Diante do desafio de humanização e transformação social, ao propor uma prática educativa que articule a pedagogia libertadora e a mediação dialética libertadora, busca-se uma práxis educativa capaz de fomentar a relação dialógica entre os sujeitos do processo educativo, de valorizar os conhecimentos populares, de desenvolver a consciência crítica e de contribuir para a formação integral do aluno. Nesse processo educativo, “parecem superadas as posturas que isolam e centralizam o aluno, tanto quanto aquelas que dão centralidade apenas à figura do professor, dando lugar ao fortalecimento de uma práxis educativa centrada na relação entre professor-aluno-alunos” (Correia; Carvalho, 2012, p. 88). Segundo Freire (1987), os sujeitos do ato educativo, professor e alunos, desvelam e exercem um olhar crítico sobre a realidade para recriar o conhecimento.

## **1.2 Metodologia**

O trabalho educativo na perspectiva freiriana tem como objetivo último a formação de consciência crítica, que liberta o sujeito oprimido, em um processo de humanização (Freire, 1987). A metodologia da mediação dialética aponta na mesma direção quando coloca a práxis educativa na escola como “espaço de luta pela formação integral do aluno, por meio da qual possa perceber as contradições históricas que geraram o conhecimento aprendido, bem como sua vinculação com o contexto histórico, de forma a buscar transformações na vida particular e na práxis social” (Arnoni, 2012, p. 80). Foi almejando uma transformação que a pesquisa aqui apresentada, resultante no caderno pedagógico, buscou desenvolver uma metodologia de ensino crítica e contra-hegemônica, que favoreça o processo de humanização e libertação, tratando da Educação para as Relações Étnico-raciais na perspectiva das Diretrizes Curriculares, visando à valorização da cultura, história e identidade negra.

Com base nesses referenciais, nos encontros realizados no decorrer da investigação acadêmica, buscou-se, de forma dialética, desenvolver os conteúdos de ensino, de modo que os alunos, na relação dos processos de ensino e de aprendizagem, compreendessem, dentro da temática proposta, conceitos objetivados. Como define Arnoni (2012, p. 11), a “Metodologia da Mediação dialética é um todo (totalidade mais abrangente) formado de etapas (totalidade menos abrangente), partes que se articulam entre si e com o todo: o Resgatando, o Problematizando, o Sistematizando e o Produzindo”.

As rodas de conversa e as perguntas investigativas efetuadas durante o projeto foram recursos importantes para que os alunos expressassem suas ideias iniciais sobre os conceitos a serem trabalhados. Nos momentos de “resgate”, os alunos manifestaram sua representação do imediato, indicando, assim, o ponto de partida para o conteúdo de ensino. Esse levantamento é fundamental, não para determinar os conteúdos a serem “depositados” nos alunos, mas, ao contrário, para problematização dos alunos em suas relações com o mundo (Freire, 1987).

O caderno pedagógico foi desenvolvido por meio da abordagem temática, das rodas de conversas, das atividades e da aula de campo. Com isso, buscou desenvolver uma metodologia de ensino crítica e contra-hegemônica, que favoreça o processo de humanização e libertação, tratando da Educação para as Relações Étnico-raciais na perspectiva das Diretrizes Curriculares, visando à valorização da cultura, história e identidade negra.

### **1.3 Caderno pedagógico e suas possibilidades**

O caderno pedagógico tem como propósito reeducar, problematizar e ensinar/aprender, seguindo os princípios libertadores de Paulo

Freire e a perspectiva filosófica de Enrique Dussel. Visa enfatizar a importância da prática ativa na educação com uma abordagem libertária. No contexto do Ensino Fundamental I, essa foi uma forma de introduzir conceitos e uma compreensão do papel da população negra na formação do Brasil, buscando estimular um pensamento crítico nos alunos e contribuir para a conscientização.

A conscientização, conforme ressaltada, ocorre por meio da ação reflexiva contínua, uma interação constante entre ação e reflexão que potencializa a transformação do mundo pelos indivíduos inseridos no processo. Através dessa abordagem pedagógica, houve resultados positivos evidenciados pelas mudanças observadas nos comportamentos e discursos dos alunos, inclusive fora do ambiente escolar.

O projeto de intervenção “Coloridos”, descrito no caderno pedagógico, alinhado com diretrizes étnico-raciais, focalizou temas como cultura negra, igualdade racial e diversidade. Isso contribuiu para despertar a consciência política e histórica dos alunos, fortalecer suas identidades e direitos, além de combater o racismo e a discriminação.

O trabalho pedagógico focado na temática racial não apenas atende a exigências legais, mas também reflete uma necessidade social urgente. Desmantelar a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial é essencial, pois revela as desigualdades raciais no contexto escolar e cotidiano das crianças. Isso permite uma compreensão mais profunda e uma integração eficaz na realidade. Através das práticas educativas da intervenção pedagógica, os alunos puderam não apenas resgatar conhecimentos prévios, mas também avançar em sua compreensão por meio de discussões e mediações. Esse processo de diálogo permitiu a assimilação de novos conhecimentos.

O material educativo *Caderno pedagógico: abordagem temática de relações étnico-raciais na sala de aula dos anos iniciais na perspectiva freiriana* aponta uma abordagem educacional diferenciada no ensino de Humanidades, pois incorpora a perspectiva libertadora e as diretrizes étnico-raciais. Seu objetivo é contribuir para o trabalho docente e impactar positivamente a vida dos alunos do Ensino Fundamental I, estimulando sua reflexão crítica e conscientização sobre questões étnico-raciais.

## **2 Cultura Imaterial em Serra: composições para um curso de extensão e e-book com professores.**

Os materiais educativos apresentados neste segmento são fruto de uma pesquisa norteada pelas interconexões entre as produções culturais imateriais de Serra/ES, corporificadas no Congo e na Folia de Reis, com a formação continuada de professores realizada no município. O trabalho foi burilado a partir de estimativas em relação à raridade de práticas com patrimônio cultural de origem popular na formação docente e a consequente desvalorização dessas culturas, que engendram em sua essência traços das culturas indígenas e afro-brasileiras. Pelo encaixe da metodologia participante (Brandão; Borges, 2007), articulando-se com a colaboração dos sujeitos, foi possível constituir dois produtos educativos: um curso de extensão e um e-book.

Adentramos os estudos por meio de teóricos como Munanga (2005), Abreu (2014), Brandão (1987), Arantes (2006), Canclini (2006), Freire (1997) e Gomes (2003). O desenvolvimento do curso de extensão deu-se de maneira colaborativa, entre estudantes, pesquisadores do Ifes, professores e assessores responsáveis pela

Coordenação dos Estudos Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação da Serra. O curso foi delineado com carga horária de 60h, divididas em seis encontros, para cerca de 15 professores dos anos iniciais. A adesão e frequência foi totalmente feminina.

Nossa intenção foi produzir com as professoras uma proposta formativa que buscasse refletir de maneira crítica sobre as relações étnico-raciais na educação formal, por meio da cultura imaterial local, na perspectiva de descolonização dos currículos, visando o combate ao racismo persistente nas escolas e a ressignificação das práticas docentes. Os estudos efetuarão-se com oficinas, atividades dirigidas, exposição oral e relatos de experiência. Os encontros foram mediados por professores responsáveis pela ação e professores colaboradores. Para coleta de dados, usamos recursos como aplicação de perguntas, gravação dos diálogos e captação de imagens, por meio do uso de *smartphone*. As perguntas foram aplicadas de forma gradativa e anônima, sempre em momentos anteriores à abordagem das temáticas nos encontros formativos presenciais. Também foi proposta a construção de um memorial sobre práticas educativas na escola, relacionando-as à educação para relações étnico-raciais.

Elaboramos, como culminância, um material educativo, em formato de *e-book*<sup>12</sup>, produzido durante o curso visando contribuir para os processos de formação de professores com a temática. Esse livro se estabeleceu como material de apoio gratuito. Esse segundo material está interligado ao primeiro, isto é, ao curso de extensão. Todas as temáticas foram debatidas no decorrer do processo formativo estão no *e-book*, que também abarca, como sugestão, o detalhamento das oficinas do curso.

---

12 O *e-book* pode ser acessado, na íntegra, no repositório do Ifes, por meio deste link: [https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/612/PRODUTO\\_EDUCACIONAL\\_Cultura\\_Imaterial\\_Forma%a7%a3o\\_Docente.pdf?sequence=9&isAllowed=y](https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/612/PRODUTO_EDUCACIONAL_Cultura_Imaterial_Forma%a7%a3o_Docente.pdf?sequence=9&isAllowed=y)

## 2.1 Encontro formativo: primeiro dia

O propósito desse encontro foi produzir reflexões e debates sobre relações étnico-raciais na formação de professores, a partir da problematização de seus contextos escolares. Sendo assim, direcionamos duas perguntas as docentes: que formação temos como prática pedagógica para a educação das relações étnico-raciais? Que formação precisamos como prática pedagógica para a educação das relações étnico-raciais? Ao analisarmos as respostas da primeira pergunta, observamos que a maioria deixou evidente que a formação para o trabalho com a temática tem sido insuficiente, como destaca uma das participantes:

A faculdade não fomenta isso, não esclarece isso para os professores, e nós somos formadores dessas crianças que estão aos nossos cuidados na escola, e, às vezes, a gente não se sente capaz (Dançadeira)<sup>13</sup>.

Ratificamos essa percepção pelas palavras de Gomes (2003, p. 176): “Aqueles que já estão realizando esse movimento, aos poucos, vão descobrindo como esse campo ainda é incipiente [...]”. Já na resposta da segunda pergunta, ficou nítido o desejo por novas práticas relacionadas à temática da educação das relações étnico-raciais (ERER) na formação docente. Durante o encontro, as docentes relataram seus percursos pessoais e profissionais, colaborando de forma significativa para as performances formativas.

---

13 Realizamos os percursos com diálogos e entrevistas, colhendo as narrativas de participantes do Congo, da Folia de Reis e das professoras cursistas. Tomamos os devidos cuidados para não identificar os sujeitos que contribuíram para o estudo, respeitando os parâmetros de ética da pesquisa conforme orientação do Instituto Federal do Espírito Santo, apresentando aos entrevistados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Neste sentido, não revelamos os nomes das pessoas entrevistadas, para diferenciá-las usamos pseudônimos com palavras derivadas da diversidade de significados das culturas imateriais.

## 2.2 Encontro formativo: segundo dia

Nesse dia, realizamos novas leituras em torno da história da Serra, com foco na valorização de sua diversidade étnica, para análise das tramas envolvendo o contexto local frente às realidades da escola. Trouxemos como primeira indagação: a história e diversidade étnica e cultural da Serra têm sido consideradas no cotidiano escolar? De que forma? Sobre isso, respondeu uma das participantes:

Percebo que essas abordagens são realizadas de maneira muito superficial no cotidiano escolar. Às vezes, para “cumprir tabela” (Rainha).

Refletindo sobre o primeiro questionamento, observamos que, mesmo que a maioria das professoras tenha respondido afirmativamente para a existência de um trabalho com diversidade étnica e cultural, elas descreveram, em seguida, problemas como superficialidade e ausência de análise crítica. Essa realidade demonstra que os educandos das escolas serranas — grande parte afrodescendente —, por vezes, não têm a oportunidade de conhecer a fundo a história e a cultura dos afro-brasileiros e indígenas que constituem o município da Serra. Esse panorama pode prejudicar a formação e emancipação dos educandos, por dificultar que esse público se visualize como sujeito histórico. Observamos, também, pelas narrativas, que as histórias e etnias do município são abordadas de modo pontual. Diante do cenário relatado, defendemos que essa temática seja tratada de modo permanente na formação docente, perpassando as várias áreas de conhecimento, como parte de um programa formativo contínuo para professores.

Também questionamos as participantes sobre os conceitos mais basilares do curso oferecido: O que é cultura material e imaterial? Consideram necessário o trabalho com a cultura imaterial no coti-



diano escolar? Justifique. Para uma das respondentes, “A cultura material é aquilo que é visto, que podemos pegar, [...] já a cultura imaterial... não consigo expressar com palavras” (Roda).

Quanto à primeira destas questões, apenas duas docentes não souberam responder. Contudo, mesmo que praticamente todas tenham respondido sobre os conceitos, a maioria não soube especificar a temática, ficando apenas na definição tangencial do tema. Em relação à segunda pergunta, somente uma não concordou com a aplicação da temática na escola. De forma geral, as docentes defenderam a relevância de um trabalho crítico e mais ampliado com a temática nas escolas.

As respostas obtidas vêm ao encontro dos pressupostos levantados na pesquisa, quando enfatizamos a raridade de trabalhos realizados com a cultura imaterial e diversidade étnica na formação docente. Analisamos que, mesmo com a instituição das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, o trabalho com o tema permanece insuficiente, entrave já confirmado pelos estudos de Munanga (2005) e Gomes (2003).

### **2.3 Encontro formativo: terceiro dia**

Esse encontro foi constituído pelas discussões em torno das implicações e aproximações entre as diversas culturas imateriais e as escolas da Serra. Ressaltamos as práticas como o Congo e a Folia de Reis como possibilidades para um trabalho de reconhecimento das culturas invisibilizadas. Além disso, analisamos as práticas educativas em torno dos patrimônios culturais como potencializadoras de transfigurações dos sujeitos em seus pertencimentos.

Os momentos foram direcionados com a colaboração da coordenadora do Congo Mirim de Nova Almeida, carinhosamente conhecida por “tia Neném”, que compartilhou suas experiências com o Congo nas escolas em que atuou. As professoras envolveram-se com o momento, dialogando vivências ligadas à escola. Diante disso, apresentamos novas perguntas ao grupo: após os estudos realizados, como você considera a cultura imaterial e sua aplicação em sala de aula? Você já ouviu falar do Congo na Serra? Sabe do que se trata? A escola onde você atua já trabalhou esse tema? Você já ouviu falar da Folia de Reis na Serra? Sabe do que se trata? A escola em que você atua já trabalhou esse tema?

Sim, já ouvi falar da Folia de Reis, não conheço muito, não sei do que se trata (Fita).

Há tempos atrás, eu nem tinha interesse em conhecer, o que me levou a me interessar foi meu filho participar de uma aula de campo (Casaca).

Ao analisar as questões, depreendemos que, praticamente todo o público julgou como indispensável a abordagem sobre a cultura imaterial nas escolas, algo que já havíamos notado nas respostas de uma pergunta semelhante aplicada no encontro anterior. As narrativas permitem compreender que os docentes possuem anseios por conhecer de forma mais aprofundada a temática, considerando-a necessária no universo das práticas pedagógicas. No entanto, mais da metade do grupo afirmou nunca ter ouvido falar ou não sabe dizer o que é o Congo ou a Folia de Reis. Outra questão que surgiu foi a quase ausência de trabalhos sobre o Congo e a Folia de Reis no cotidiano das escolas. Essas observações nos levam a algumas inferências sobre a falta de visibilidade das culturas populares em seus sujeitos, dentro de seu contexto local.

## 2.4 Encontro formativo: quarto dia

Nessa ocasião, apresentamos algumas considerações críticas relacionadas à importância da cultura imaterial, a partir de uma análise ampliada das expressões do Congo e da Folia de Reis em Nova Almeida, na Serra. Focamos a relevância do reconhecimento dessas culturas, tendo em vista suas potencialidades, para tratar das relações étnico-raciais na educação escolar. Nesse encontro, amparamo-nos pelos estudos de Antônio Nóvoa (1997), que defende uma identidade profissional pluridimensional para os professores. Tendo em vista as discussões étnicas e culturais, direcionamo-nos também pelas pesquisas de Kabengele Munanga (2005). Foi oportunizado às docentes participantes momentos para partilha de suas vivências. Na ocasião, uma das professoras falou sobre uma prática pedagógica desenvolvida com os estudantes de sua turma na escola, assim disse:

Eu levantei a importância das técnicas africanas que vieram para cá, aí eu fui valorizando os negros na minha aula, e os meus alunos negros. Durante a semana inteira, escutei a conversa entre eles. Eu, no quadro, passando dever e ouvindo: 'Tá vendo, foi a gente lá atrás' (Coroa).

Nos diálogos, tornou-se perceptível os escassos conhecimentos e reconhecimentos sociais relacionados às culturas indígenas e afro-brasileiras pelos professores. Esse embaraço acaba culminando em preconceitos e desvalorização dessas produções culturais. Essa realidade foi apresentada por Caprini (2014), quando apontou que os educandos, por vezes, convivem em suas comunidades com a cultura popular, mas esta, em muitas circunstâncias, não é reconhecida dentro do espaço escolar, gerando um processo discriminatório.

## **2.5 Encontro formativo: quinto dia**

Nessa oportunidade, empreendemos reflexões sobre a realidade dos projetos e recursos didáticos existentes na escola, sobretudo, aqueles voltados para relações étnico-raciais, fazendo observações sobre seus usos, potencialidades e fragilidades. Nesse dia, fomos convidados pela coordenação dos Estudos Étnicos Raciais da Serra a unirmos nossos diálogos formativos com os professores participantes do evento “Afrocelebrarte”, que ocorreu na mesma data. O evento acontece anualmente para homenagear professores que trabalharam projetos com a EREER nas escolas. Aceitamos participar da ação, pois compreendemos que os diálogos provenientes dos projetos de outros professores somariam elementos diversos à nossa reflexão sobre as produções didático-pedagógicas com a EREER. Ademais, sabemos que as trocas de experiências entre o coletivo atingido pelo processo opressor se projetam como parte do caminho para emancipação dos sujeitos (Freire, 1997).

## **2.6 Encontro formativo: sexto dia**

Nosso foco foi a realização de uma experiência de campo com participantes do Congo e da Folia de Reis em Nova Almeida, para uma escuta sensível de suas narrativas, almejando conhecer mais de perto sobre as historicidades desses movimentos culturais. Nas ações desse dia, inserimos uma roda de partilha para apresentação dos memoriais, coleção de escritos e imagens, abarcando uma ação educativa desenvolvida pelas professoras dentro da temática da educação das relações étnico raciais na escola, além de algumas de suas memórias pessoais e profissionais. Tivemos também uma visita educativa ao Monumento Igreja Reis Magos, que contou com uma importante exposição e o compartilhamento sobre a história de Nova Almeida, que ressaltou as principais características do monu-

mento e suas implicações para as expressões culturais no bairro. Nesse movimento dialógico, vislumbramos as características híbridas (Canclini, 2006) do Congo e da Folia de Reis, que resguardam elementos da diversidade étnica local.

Convivemos com períodos de “apagamento” das memórias populares, por isso, ratificamos em Pierre Nora o que segue: “O dever de memória faz de cada um historiador de si mesmo” (Nora, 1993, p. 17). A apresentação dos memoriais nos ofereceu uma oportunidade de partilhas valiosas e bonitas. A partir dela, surgiram reflexões potentes, como a que apresentamos a seguir:

Foi o primeiro trabalho que eu fiz na minha vida que eu senti tanta gratificação em estar fazendo! Eu estou saindo com uma outra postura, pessoal e profissional, uma postura que eu quero que minhas filhas tenham acesso (Cantoria).

Observamos nos discursos que as práticas educativas relacionadas à temática diversidade étnico-racial ainda encontram vários entraves na escola, como a persistência de preconceitos. Contudo, as docentes demonstraram um forte comprometimento em enfrentá-las. Também percebemos nas narrativas uma práxis transformadora, em via de mão dupla, na qual educador e educando buscaram desatar os “nós sociais” impostos.

### **3 Considerações Finais**

Buscamos, por meio das pesquisas e do desenvolvimento dos materiais educativos apresentados nesse capítulo, apontar reflexões e possibilidades de práticas pedagógicas e de formação docente para a educação das relações étnico-raciais que abordam a temática da

diversidade étnico-racial no Ensino Fundamental – anos iniciais para que possamos atender a legislação referente ao tema e, especialmente, a promoção da diversidade étnico-racial.

A realização deste estudo buscou desenvolver uma prática escolar diferenciada no âmbito do Ensino de Humanidades, promovendo a articulação entre educação libertadora numa perspectiva de abordagem temática e metodologia de mediação dialética, norteadas pelos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (DCNERER), para que, talvez, isso possa repercutir na vida desses alunos do Ensino Fundamental I.

As práticas educativas propostas na intervenção pedagógica proporcionaram momentos em que os alunos puderam resgatar seus conhecimentos iniciais sobre diversas temáticas étnico-raciais e, por meio da problematização, confrontar esses conhecimentos iniciais com conhecimentos objetivados. Através do diálogo, das discussões e das mediações, as crianças superaram o conhecimento inicial e internalizaram novos.

Sobre a formação docente para o trabalho pedagógico da diversidade étnico-racial, confirmamos, pelos estudos teóricos e relatos partilhados, alguns dilemas levantados, entre os quais destacamos os preconceitos reproduzidos para com essas culturas em seus sujeitos, que são em sua maioria de ascendência negra ou indígena, e os raros trabalhos em torno da cultura imaterial na formação docente. As professoras demonstraram em seus depoimentos a escassez do trato com a temática em suas formações inicial e continuada e no ambiente escolar.

Assim, observamos a necessidade de aproximação de temáticas voltadas para o patrimônio cultural e a diversidade étnico-racial na formação de professores. Por isso, preconizamos que essa pauta

venha compor as formações permanentes de todas as áreas de conhecimento, abarcando os processos formativos com docentes ao longo do ano. Com esta pesquisa e com o material educativo que se originou dela, isto é, o *e-book* sobre a cultura imaterial da Serra na formação de professores, esperamos contribuir para pluralização de trabalhos, com um patrimônio cultural vivo, resguardado e ressignificado pelos sujeitos, a fim de que, por meio de um amplo reconhecimento cultural, se potencializem memórias, pertencimentos e enfrentamentos aos preconceitos no cotidiano da comunidade escolar.

Os produtos educacionais aqui apresentados exemplificam a potencialidade da prática pedagógica para a promoção efetiva da educação das relações étnico-raciais e confirmam que a formação docente carece de momentos para aprofundamento de estudos da temática no espaço da sua atuação. Assim, prática e formação docente para a diversidade étnico-racial são pilares de uma educação comprometida com a diversidade.

## Referências

- ABREU, Regina. Dez anos da Convenção do Patrimônio Cultural Imaterial: Ressonâncias, apropriações, vigilâncias. **E-Cadernos CES**, [Online], n. 21, p. 14–32, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/eces.1742>. Acesso em: 15 out. 2023.
- ARANTES, Antonio. O patrimônio cultural e seus usos: A dimensão urbana. **Habitus**, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 425–435, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/362/300>. Acesso em: 15 out. 2023.
- ARNONI, Maria Eliza Brefere. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/ MA, v. 5, n. 2, p.58–82, jul/dez. 2012.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Metodologia da mediação dialética e a operacionalização do método dialético: fundamentos da dialética e da ontologia do ser social como base para discussão da questão metodológica na educação escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, MG: ANPED, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT04-4971--Int.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Folclore**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 51-62, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 01 ago. 2023.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégia para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim. **A formação docente em História na vertente do multiculturalismo crítico em instituições de ensino**



**superior no Espírito Santo:** desafios e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CORREIA, Wilson; CARVALHO, Iolanda. Práxis educativa: tempo, pensamento e sociedade. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 25, n. 2, p. 63-87, 2012. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3002/2417>. Acesso em 15 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 24ª Edição, Rio de Janeiro: 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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, 2003.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O desafio da diversidade**. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 15 out. 2023.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Educa, 1997.

PIO, P.M; CARVALHO, S.M.G; MENDES, J.E. **Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e à docência**. In: Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. EdUECE- Livro 2. ENDIPE, Fortaleza, 2014.



## **Uma ideia puxa a outra: conversas, caminhadas e caixas**

---

*Mara Perpétua Banhos Pereira*

*Davis Moreira Alvim*

### **Isto não é uma introdução, mas uma abertura.**

O interno e o externo, o cheio e o vazio, o ar e a cidade, o que guarda e o que aguarda, o cheiro e a fome, o dentro e o fora, o vinco/dobra e a redobra. A caixa: planifica-se no espaço e recebe outros significados — é papel, é matéria, é suporte, é surpresa, é atravessamento para o inusitado. Implica num estado de dissimetria. É o que está para acontecer. O produto se apresenta como brinquedo/objeto, movimentando-se em diferentes direções para se conectar a deslocamentos imprevisíveis: é mar em ondas, é desenfreado, revoltado e aberto para navegações, a ponto de deixar de ser caixa — saímos ou entramos nela? — para se tornar criação.

Ou, então, assumindo como impulso o método de conversação, acompanhamos os processos inventivos múltiplos e a produção de subjetividades na prática educativa em Arte, com base na pesquisa “Espaço de Arte Atelier: experimentando em 16 Platôs”, ligada à linha de Práticas Educativas em Ensino de Humanidades, uma das linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ensino de

Humanidades (PPGEH/Ifes). As experiências cartografadas, como aprendizagens inventivas, ocorrem na Escola de Ensino Fundamental São Vicente de Paulo (Prefeitura Municipal de Vitória), localizada no Centro Histórico da cidade de Vitória (Espírito Santo), no ano de 2022. Observamos suas potencialidades, rupturas, contribuições e possíveis desdobramentos para a ampliação e compartilhamento de experiências para fazer nascer o produto educacional, um livro/catálogo de composição colaborativa: uma ideia puxa a outra: invenções compartilhadas.

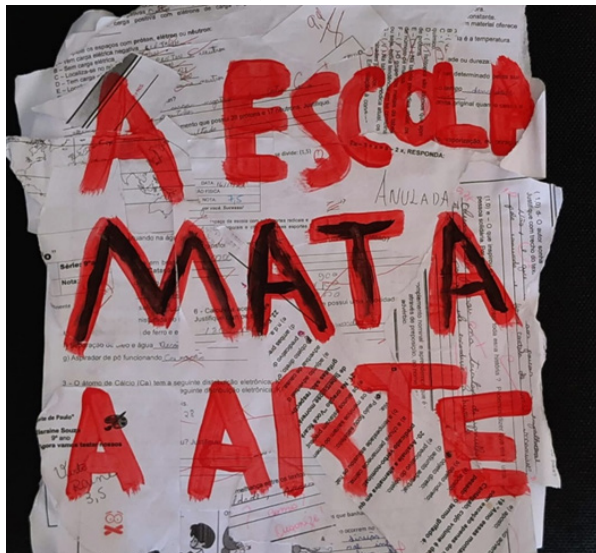
## **1 Acontecimento presente**

Quem sabe um acontecimento seja mais significativo do que um instrumental teórico-metodológico: o estudante Guilherme Campos, que frequentou o Espaço de Arte Atelier por 6 anos e que em 2022 finalizou o ensino fundamental (9º ano), retornou ao Espaço de Arte Atelier dizendo que tinha criado um “presente-provocação” para o Atelier e queria deixá-lo para a Escola. Essa forma de anúncio conseguiu nos provocar. Ficamos ansiosos para receber o tal presente-provocação.

Guilherme (citamos o seu nome, pois nos foi permitido) tirou da mochila uma estrutura grossa de papel. Para construí-la, recolheu todas as suas avaliações finais, das diferentes disciplinas, rasgou-as e as remontou. Com letras garrafais, em vermelho e preto, escreveu: “*A Escola mata a Arte*”.

O presente-provocação nos deixou sem palavras.

**FIGURA 1**  
**PRESENTE-PROVOCAÇÃO, DE GUILHERME CAMPOS OLIVEIRA**



Fonte: Fotografia. Daniel Alves

## 2 Composições: conversas e imagens

Talvez seja possível conversar para ao menos adiar a morte da arte na escola. Assim, criamos uma rede de comunicação que produz e entrelaça histórias, formas diferentes de olhar o mundo e de pensar a respeito de textos e contextos, cuja fabricação não se faz sem conflitos.

Carvalho (2019) aponta que as redes de conversações funcionam como redes de trabalho cognitivo, linguístico e afetivo.

Mas o que vem a ser uma rede de conversações? Uma rede de conversações envolve discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos, visto que, numa

rede de conversação inserem-se tanto a luta pelo discurso, o silêncio repressivo, como a passagem do diálogo ou do silêncio para a multiplicidade refere-se ao discurso ao lado do discurso, não necessariamente contra ou a favor. Assim, na conversação, a participação dá lugar à pluralidade e à polifonia, assumindo um estado descentrado, de tal modo que é a pluralidade e não o Eu o Outro que será o foco do encontro (Carvalho, 2019, p. 65).

Basbaum (2013) também faz reflexões sobre o que são conversas e como elas podem produzir significados em movimento.

Conversas são um modo de pensar. Em que o eu se abre para o exterior, produzindo um espaço social especial, onde não há predominância de uma linguagem verdadeiramente única. Possibilitam a transformação da voz do outro (Basbaum, 2013, p. 204).

Conversas como abertura para o fora, a flexibilidade e a fluidez, sem controles ou expectativas prévias a serem alcançadas. Conversas para o inesperado, o prazer em encontrar outros pensamentos que, inevitavelmente, transformam o já pensado.

Não há nada de específico a ser atingido por uma *conversa*, exceto que quando os participantes sentem que estão fora dela — isto é, quando terminam um diálogo particular —, já não podem simplesmente voltar aos mesmos lugares que haviam deixado anteriormente (alguma transformação deve ter acontecido). Logo, *conversa* é uma modalidade de movimento (Basbaum, 2013, p. 204).

Assim, guiados por processos metodológicos construídos a partir da prática envolvendo experimentações em Arte, seguimos a conversar, na intenção de que se constituam os territórios sensíveis geradores de afetos, pensamentos e movimentos inventivos e intensos, abraçando a diversidade e a valorização dos diferentes saberes.

Traremos fragmentos dessas conversas, costuras, trajetos, demandas e pontos – paradas para pensar – desamarrar –, ações e enlaces entre as pistas e marcas deixadas, em um estado de invenção, no qual demos preferência às ideias, perseguindo cada nova criação. Elas foram surgindo, entre surpresas e espantos, e sendo compartilhadas como potências para a alegria.

Podemos nos ancorar em Deleuze, quando, no *Abecedário de Gilles Deleuze* (1988-1989), no verbete *Ideia*, responde à pergunta: “Por que, para você, a ideia preside tudo”?

É verdade. A ideia no sentido em que a usamos, pois não se trata mais de Platão, atravessa todas as atividades criadoras. Criar é ter uma ideia. É muito difícil ter uma ideia. Há pessoas extremamente interessantes que passaram a vida inteira sem ter uma ideia. Pode-se ter uma ideia em qualquer área. Não sei onde não se deve ter ideias. Mas é raro ter uma ideia. Não acontece todos os dias. [...] As ideias são uma obsessão, elas vão e voltam, se afastam, tomam formas diversas e, através destas formas variadas, elas são reconhecíveis (Deleuze, 1989, p. 36).

As nossas conversas-ideias foram organizadas em encontros sequenciais para melhor compreensão do leitor, já que, no final de cada um deles, surgiam ideias e planejávamos coletivamente as próximas ações. Assim, nós nos movemos a partir do pensamento de que uma ideia puxa a outra.

### 3 Encontros

**Encontro Um** – Apresentamos imagens fotográficas. Os registros de produções anteriores circularam pelos olhares curiosos, muitos risos e memórias, elas funcionaram como disparadoras de ideias,

para em seguida, lançarmos as perguntas: Como nascem as ideias? Como reagimos quando alguma ideia vem à cabeça? As criações de desenhos, pinturas, textos e objetos partem de qual pensamento? Vamos falar sobre isso?

Nem todas as ideias são Arte. Algumas são mais criativas, soltas, outras são da matemática ou da geografia, umas para a guerra outras para a paz. Eu vou fazer outra pergunta: O que é Arte? (Conversas não nomeadas, 2022).

Tem Arte censurada... Lembra, professora, que a gente queria colocar aqui na sala do Atelier uma bandeira LGBTQIA+ e você não deixou, falou que queria entender melhor! Eu acho que isso é censura, assim como são censuradas as músicas que tocam no nosso recreio da sexta-feira, não pode tocar funk. Eu considero tudo isso censura, na Arte não pode ter certo ou errado (Conversas não nomeadas, 2022).

Arte é o que você quer que seja Arte. Pronto, acabou! Você fala que é, então é! (Conversas não nomeadas, 2022).

Arte é o que a gente se expressa... Eu gosto de gente, mas respeito só as pessoas pretas e gays... Não respeito brancos! Eu tenho essas ideias... Não gosto de brancos... Eu respeito as ideias de Pedro porque ele é gay, mesmo ele sendo branco, eu o respeito... (Conversas não nomeadas, 2022).

Mas aqui somos em 13 com a professora Mara, que é branca, 9 de nós são brancos, você não respeita as nossas ideias! Como vai ser isso? Temos que respeitar todo mundo... Eu não concordo com você, pensamos diferentes! Então você não vai respeitar minhas ideias? (Conversas não nomeadas, 2022).

Ufa! Pausa para respirar e ao menos tentar mediar os conflitos. Destacamos que somos diferentes em tudo, mas, principalmente, nas ideias, e que são elas que nos fazem resistir aos padrões e ao modo único de ver, sentir e pensar as coisas do/no mundo. Só com a implementação de nossas ideias podemos reinventá-lo.



A conversa continua... Vamos retomar a questão inicial: Como nascem as ideias?

As ideias parecem grilos faladores... ficam falando dentro da cabeça da gente... É engraçado que tem dia que a gente está cheio de ideias, bem rápido a gente resolve as coisas, inventa um desenho ou uma pintura, sai tudo colorido, mas tem dia que a gente fica o dia inteiro querendo uma ideia e nada, elas não vêm. Esses grilos entram de férias (Conversas não nomeadas, 2022).

Outro dia eu estava deitada, estava pensando. Então, me veio uma ideia, assim, do nada! Eu me levantei depressa, tinha medo de perder a ideia, ou esquecer de tudo. Fui procurar um papel para desenhar minha ideia logo, antes que ela fosse embora. Ideias são sempre assim: chegam e vão do nada (Conversas não nomeadas, 2022).

Falando nesses tais grilos faladores, eles não me dão sossego! Eu, todo dia, tenho uma conversa com eles.... As minhas ideias são estranhas, eu vou pensando quando estou fazendo algum desenho, vou pensando e fazendo, minhas ideias não chegam de uma vez só, vou fazendo e vou pensando. Acho que são diferentes (Conversas não nomeadas, 2022).

Ideias vêm do nada! Não têm explicação nenhuma... Antes eu ficava com medo de não conseguir fazer desenvolver minhas ideias, ficava angustiado, meio inseguro, não gostava de nada que eu produzia... Jogava muito papel fora, quebrava a ponta do lápis toda hora, ficava nervoso. Estou melhorando..., mas ainda fico um pouco nervoso quando acontece alguma coisa que não deu muito certo (Conversas não nomeadas, 2022).

Às vezes eu faço desenhos de cabeça, vêm na cabeça e eu faço... umas coisas macabras, mas a professora deixa, ela acha bonito, mas eu vejo que também ela se assusta! Não é, professora? Às vezes eu gosto é de copiar uns desenhos que eu acho bonito, principalmente de personagens de histórias em quadrinhos e desenho animado (Conversas não nomeadas, 2022).

Uma ideia vai puxando a outra, elas se movimentam sem parar. Ideias pulam feito “grilos faladores” e produzem histórias. Elas

podem chegar como turbilhão, falando alto, querendo tudo ao mesmo tempo, chegam inteiras, como se fossem as únicas e maiores do mundo. Imperdíveis.

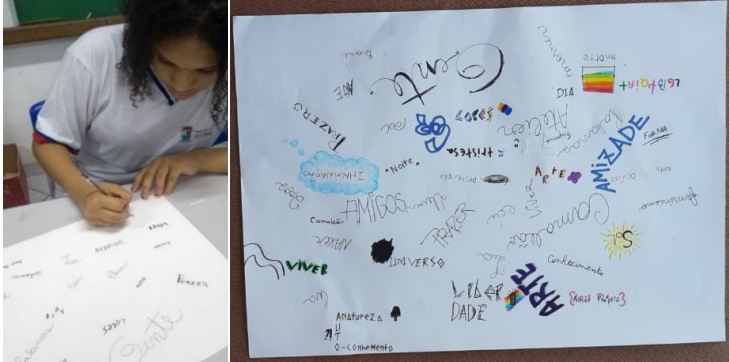
Por vezes, as ideias chegam de mansinho, sem fazer arruaça, a gente vai pensando, elas vão se aproximando, ou chegam em partes e tudo vai acontecendo..., mas podem gerar espanto, medo... deixamo-las escapar! As ideias podem nos encontrar distraídos e, no meio do pensamento, a gente não persiste... Elas vão embora! Daí, logo surge outra ideia, que insiste em pura teimosice, então é só acreditar, e muitos grilos passam a pular para todos os lados.

**Encontro Dois** – Retomamos a conversa sobre o exercício do olhar: o que vemos e sentimos e como tudo isso nos afeta e se apresenta nas pinturas, desenhos, recortes e escritas? Logo que chegamos ao Espaço de Arte Atelier, no início dessa conversa, uma das estudantes fez uma intervenção e propôs para o grupo:

Eu tenho um jeito de pensar em desenhos, faço isso com meus amigos e minha família, e eu queria propor que a gente fizesse aqui no grupo também. É assim: a gente pensa em uma palavra, fala ou escreve, imagina como a palavra pode se transformar em desenho, e se surgir uma ideia a palavra vira imagem. A gente poderia fazer isso, com relação ao que a gente está vendo, pensando ou vivendo. O que acham? (Conversas não nomeadas, 2022).

E assim o fizemos. Uma folha de papel (A2) foi passando de mão em mão, e as palavras foram surgindo, brincantes, multicoloridas e cheias de significados.

FIGURA 2  
COMPOSIÇÃO PALAVRAS-IDEIAS



Fonte: Fotografia. Acervo da pesquisadora

Com a composição das palavras-ideias retornamos à pergunta: Como temos exercitado o olhar? E a conversa seguiu:

Na Piedade, os artistas pintaram a escadaria. Nós ficamos olhando eles trabalharem, a gente ficou com uma vontade de pintar também, mas acho que só podiam pintar os artistas... Bom que a gente usa tinta aqui, será que a gente poderia pintar as paredes da escola? (Conversas não nomeadas, 2022).

Aprendi que a gente pode transformar as coisas. Eu fico guardando umas caixinhas que iam para o lixo, eu trago aqui para o Atelier, sempre tem alguém precisando para uma construção (Conversas não nomeadas, 2022).

O que eu gosto mesmo é de usar a tinta. Estou aprendendo usar os tipos diferentes de pincéis. Quando a gente fez a pintura inspirada na pincelada do Van Gogh eu entendi que não precisa ficar tudo liso... Gostei demais de pintar batendo o pincel e misturar as cores dessa forma e não ficar arrastando o pincel na tela. A gente pintou o painel inspirado na Noite Estrelada, eu já queria fazer outro, mas usando outras cores. Vamos tentar fazer outro? Vai ficar melhor... (Conversas não nomeadas, 2022).

Uso as cores vermelho sangue e preto nos meus desenhos, sempre uso essas cores, não consigo usar outras, pode ser

influência do que eu gosto de ver e ouvir: rock e filme de terror (Conversas não nomeadas, 2022).

Professora, a gente viu as imagens de obras no Centro de Vitória, mas e se a gente fosse andar pela cidade? Eu posso ser o guia de vocês na Piedade, eu moro lá. Além da Escadaria da Piedade, tem a Quadra e o painel “Marias”. Se vocês toparem, podemos ir no próximo encontro (Conversas não nomeadas).

Tenho preocupação de subir a Piedade. E os tiros, professora? Será que não tem perigo? Eu acho que a gente não deveria passar da Quadra da Fonte Grande. Dalí a gente desce a ladeira para a Rua do Vintém, aí a gente chega na Praça Costa Pereira (Conversas não nomeadas, 2022).

O grupo se contagiou com a proposta de fazer uma caminhada pela cidade de Vitória. Propusemos organizar um percurso para que todos pudessem opinar pelo caminho que trilharíamos. O mapa foi traçado coletivamente: uma cidade reconstruída através da linguagem visual, um lugar habitado, recortado pela memória, afetividade e a vivência de crianças e adolescentes de cada esquina, praça, rua ou escadaria.

A pergunta que então nos recorreu: por onde anda a Arte?

FIGURA 3

MAPEAMENTO – POR ONDE ANDA A ARTE?



Fonte: Fotografia. Acervo da pesquisadora

Tudo combinado, listamos os encaminhamentos que foram definidos pelo grupo e enviamos para a equipe gestora da EMEF São Vicente de Paulo (EMEF SVP):

Encaminhamentos para “Visita à Comunidade da Piedade”

Data prevista: 01/11/2022

Organização: Espaço de Arte Atelier

1 - O estudante Guilherme Campos será o nosso guia no caminho a ser percorrido;

2 - Convidaremos para caminhar conosco e fotografar o caminho a pedagoga do Segundo Segmento do Ensino Fundamental da EMEF SVP;

3 - A pedagoga Joana da Penha, as estudantes Maria Eduarda Loiola, Lara Brito e a professora Mara Perpétua vão fotografar a caminhada;

4 - Todos usando uniforme escolar;

5 - Enviaremos o “Termo de Autorização” para os responsáveis assinarem autorizando a participação dos estudantes na visita;

6 - Faremos contato com a Casa Porto - Galeria de Arte para agendar visita mediada do grupo (dia 01 de novembro, às 14h);

7 - O caminho que foi definido: 1- Saída às 13h da Escola São Vicente de Paulo – Praça Irmã Josepha Hosannah, s/n, Cidade Alta; 2- Arquivo Público do Espírito Santo; 3- Escadaria da Piedade; 4- Travessia – Rua Sete de Setembro; 5- Quadra da Fonte Grande; 6- Escadaria Ranulpho Gianordoli; 7- Rua Graciano Neves, 8- Escadaria Djanira Lima, 9- Avenida Jeronimo Monteiro, 10- Espaço Cultural – Casa Porto das Artes (Exposições: “Habitar o Contraespaço” e “O Tempo”) (Conversas, texto coletivo, 2022).

**Encontro Três** – Seguimos o caminho combinado. Foram muitos encontros e tivemos o prazer de caminhar “feito turistas” por ruas já tão conhecidas por nós. Estava explícita a satisfação dos estudantes em nos apresentarem a Comunidade da Piedade: as pessoas, os bares, as mercearias, as igrejas, os becos, as paredes, as casas, as

cores, as árvores – muitos detalhes de um caminho para os olhares atentos. Nômades pela Comunidade da Piedade. A partir das indicações do grupo, fomos registrando em fotografias cada detalhe encontrado, o caminho percorrido foi transformado em visualidade – imagens fotográficas.

E o que encontramos? Arte por toda a parte!

FIGURA 4  
“MUNDO-CAOS”



Fonte: Fotografia. Joana da Penha Souza

Caminhar em grupo pela cidade foi uma experiência ímpar, entre risos, brincadeiras e histórias. Guiados pelos estudantes (principalmente pelo estudante Guilherme Campos, que muito contribuiu para a organização do itinerário e se preparou para a visita a sua comunidade), conhecemos a Piedade (Vitória/ES): seu contorno imprevisível, com casas (abrigo e necessidade) que desafiam e reinventam a arquitetura tradicional; o carnaval e o samba presentes na Comunidade, que contagiam o universo de crianças e adolescentes; as demandas comunitárias de saneamento básico, segurança pública, saúde, educação e lazer, expressas nos becos, escadarias e ladeiras.

O carnaval está em tudo aqui na Piedade, é a nossa Arte. Eu gosto de ouvir as histórias de como a comunidade desenvolveu o carnaval! Antigamente não era assim, era tudo diferente... (Conversas não nomeadas, 2022).

A Piedade é muito bonita, a gente gosta de morar aqui, mas tem o problema da violência, sempre tem algum colega precisando mudar de bairro. Quando a gente ouve o barulho dos fogos, a gente já sabe que é perigoso sair! Os pais não deixam brincar na rua, e quando chega a noite não podemos andar pelo bairro, pode vir uma bala perdida, ou podem confundir a gente. É assim: minha Vó chegou do trabalho, acabou, todos dentro de casa (Conversas não nomeadas, 2022).

Aqui embaixo não falta água, mas, lá para cima, o povo sofre com a falta de água... Temos que pegar com o vizinho se ainda tiver água, até ela conseguir subir para as nossas caixas d'água no alto (Conversas não nomeadas, 2022).

Todo mundo aqui em casa é do samba, a gente ama o samba, mas o problema é a violência. Meus pais sempre estão preocupados com isso. Não podemos sair na rua, ficamos presos em casa (Conversas não nomeadas, 2022).

Eu tirei mais de 120 fotos! Registrei tudo que vimos... Muitas coisas! Muita Arte... Não imaginava isso! (Conversas não nomeadas, 2022).

Eu gostei muito de fazer esse passeio, foi divertido! Professora, você nunca tinha vindo aqui? Por quê? Você também tem medo de subir aqui na Piedade? Todo mundo tem medo (Conversas não nomeadas, 2022).

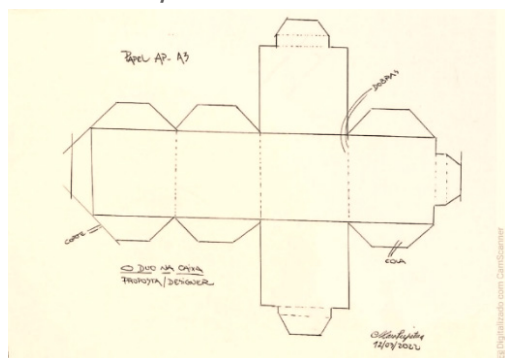
O Centro de Vitória é um lugar que os artistas gostam de trabalhar. É comum ver alguém colando alguma coisa, pintando, tocando um instrumento ou fazendo teatro na Rua 7. Acho que é porque tem história, o Centro é cheio de histórias, histórias das pessoas, dos prédios e das casas (Conversas não nomeadas, 2022).

**Encontro Quatro** – No quarto encontro, apresentamos um desafio para o grupo, uma proposta de construção do bidimensional para o tridimensional, o que chamamos de “O Duo na caixa”, com *design* desenvolvido a partir do conceito do objeto relacional/caixa/bólides – brincadeira de domingo, memórias do que foi o ontem, micro-histórias cruzadas. Para idealizar essa ação educativa, revisitamos as

provações aos sentidos do artista Hélio Oiticica com os “Bólides”, trabalhos construídos entre os anos 1963 e 1979. São trabalhos em formato de caixa, principalmente em madeira, mas também recipientes de vidro ou plástico, contendo diferentes materiais, como pigmento, terra, água, espelhos, conchas, pedaços de tecido ou papel, fotografias ou poemas. O espectador-participador é convidado a explorar as diferentes possibilidades desses objetos com outros sentidos: abrindo gavetas ou portas, manipulando materiais, sentindo odores, fruindo suas cores, texturas e materiais etc. O que está em cena são os corpos, a materialidade e a afetação dos sentidos.

As intervenções sucessivas a partir de um recorte (caixa-cubo planificado) foram capazes de potencializar outros agenciamentos; conexões em que entram em jogo ativação de interesses e memórias.

FIGURA 5  
PROPOSTA/DESIGNER: “O DUO NA CAIXA”



Fonte: Desenho Mara Perpétua

Junto do recorte da caixa-cubo de papel AP 240g (corte do cubo quando fechado 08 x 08 x 08 cm), deixamos à disposição dos participantes: canetas diversas; retalhos de papéis coloridos; lápis de cor; cola branca; PVA; tesouras; a impressão das palavras-ideias,



que surgiram em dinâmica no Encontro Dois, em fonte Courier New, tamanho 14, para cada criança e adolescente.

FIGURA 6  
PALAVRAS-IDEIAS, DIGITALIZADAS

LUA	CAMALEÃO	INSPIRAÇÃO		
DESTRUIÇÃO	MACHISMO	FORMAS		
FEMINISMO	SOL	CONHECIMENTO		
PALAVRAS	RELAÇÕES	PRAZER	NEYMAR	
CONCEITO	ARTE	VIVER	MORRER	
IMAGINAÇÃO	CÉU	NOITE	ESTRELAS	
UNIVERSO	GENTE	CONSTRUÇÃO	CORES	
	DIVERSIDADE	LIBERDADE	AUTOCONFIANÇA	
NATUREZA	AMOR PRÓPRIO	AUTO CONHECIMENTO		
BRASIL	COPA	INVENÇÃO	BRASIL	MPB
APRECIAR	INOVAÇÃO	AVENTURA	TOCAR	SENTIR
PROTEÇÃO				

*Fonte: Fotografia. Acervo da pesquisadora*

As caixas receberam as ideias — composições e desdobramentos — em cores, recortes, formas, palavras e materiais. Elas foram fotografadas com o intuito de captar o processo de construção do objeto e em sua finalização, quando o objeto é concluído. Outro desafio foi dado quando, ao finalizar a caixa, cada participante foi convidado a dar um título para a sua produção. Conversamos que um título poderia ser uma espécie de ideia central, assunto de seu objeto, ou simplesmente uma palavra que tivesse comparecido no objeto construído e tivesse levado a produzir outros sentidos.

E, assim, as caixas multifacetadas foram inventadas.

**FIGURA 7**  
“NATUREZA” – BEATRIZ SILVA FARIAS



Fonte: Fotografia. Daniel Alves

**FIGURA 8**  
“IMAGINE” – DAYANA DA SILVA PASSARELA



Fonte: Fotografia. Daniel Alves

**FIGURA 9**  
“PARA A PAZ” – LARA BRITO E SOUSA



Fonte: Fotografia. Daniel Alves

O sentir, o pensar e o fazer em Arte foram traduzidos no duo presente nessas caixas. Enquanto os estudantes manipulavam os objetos, desenhavam, cortavam e dobravam, eles faziam comentários, expressavam suas inquietações frente ao desafio de inventar, a partir da abstração de intervir em uma folha de papel recortada e a possibilidade de transformá-la em um objeto tridimensional – caixa com múltiplos sentidos.

Depois que eu escolhi essas palavras, coleí na folha de papel de um lado e outro, eu não consegui fechar a caixa, vou deixá-la totalmente aberta... (Conversas não nomeadas, 2022).

Quero usar duas caixas, posso? Uma caixa é pouco para mim... (Conversas não nomeadas, 2022).

Eu vou trazer de casa uma nova frase para colocar de um lado da minha caixa: “Palavras não são atitudes”. Eu sempre penso nessa frase. Posso trazer essa frase para terminar a caixa? Se não, acho que vai ficar incompleta (Conversas não nomeadas, 2022).

Vou usar o mínimo de formas e fechar essa caixa (Conversas não nomeadas, 2022).

A minha caixa virou um bicho estranho. Vai ser assim! (Conversas não nomeadas, 2022).

Vou fazer um cantinho para a paz, natureza (Conversas não nomeadas, 2022).

No início achei muito difícil essa proposta, depois acabei achando muito bom fazer uns furos na caixa, amassar e destruir a caixa (Conversas não nomeadas, 2022).

Minha caixa ficou difícil de fechar, não consegui dobrar e unir as partes, vou deixar um lado aberto. Deixa entrar o ar (Conversas não nomeadas, 2022).

A caixa vai proteger minhas palavras. Vou deixar todas as palavras recortadas, dentro dela. São segredos (Conversas não nomeadas, 2022).

Para finalizar esse encontro, propusemos uma última pergunta: Todas as pessoas gostam ou precisam inventar? O que está em jogo quando vamos nos arriscar a inventar? Do que precisamos para deixarmos nascer as nossas ideias no mundo? A partir dessas questões, surgiu um pequeno texto coletivo, que intitulamos “Notas para quem gosta de inventar”.

Notas para quem gosta de inventar

Você vai precisar de:

Curiosidade - Cuide da sua curiosidade, só com ela você poderá conhecer as coisas do mundo. Saber e ver coisas que a gente não conhece é prazeroso, mas fique atento: se encontrar formas, cores ou composições que você não compreende de imediato, não as deixe de lado, investigue muito mais, isso pode ser muito interessante. Exercite o seu olhar curioso.

Observação - Observe os detalhes, não se contente com apenas um pensamento rápido. Existem insetos, flores, objetos, pinturas e esculturas que você precisa de um tempo maior para enxergá-las. Gaste um tempo maior com os seus interesses.

Memória - Tente conectar seus conhecimentos, tudo no mundo está interligado. Uma coisa nunca está sozinha, todas as nossas ideias sempre partem de outras histórias.

Vontade - Não deixe suas vontades irem embora. É preciso transformá-las, os desejos são fundamentais para a invenção. Às vezes o mais importante é ter coragem para um começo, vencer a sensação de não saber o que pode surgir, mas, vencido o desafio do começo, tudo é consequência.

Presença - Se uma ideia aparecer, esteja presente. São elas que te levarão para experimentar algo novo. E alerta: não deixe o medo das ideias se aproximar.

Um tanto de teimosia - É preciso insistir, nada fica bom “de primeira”. Acredite nas suas ideias, são elas que te levam para a diferença. Caixas podem ser inventadas, tente arriscar uma nova ideia! (Conversas, Texto de produção coletiva, 2022).

## 4 Considerações em meio...

Não podemos fazer considerações finais, pois só podemos considerar os processos em seus meios de propagação: um breve momento, uma fotografia ou uma pausa. Há um embaraço qualquer para encontrar o final. Evitamos, assim, as origens (gênese) e os fins (apocalipse). Só nos interessam as mitologias voltadas para o adiamento do fim do mundo! Ou da arte na escola...

Nossas conversas fizeram produto educacional para recuperar a potência dos encontros, em momentos em que o conhecimento é elaborado em uma perspectiva rizomática, valorizando a interação e a experiência não hierárquica entre sujeitos diferentes. Com a proposta do Duo na Caixa, realçamos essa diferença. Seguimos esse desafio a partir de um cubo planificado de papel e arriscamos na invenção de intervir no material dado, com a intenção de explicitar, através das composições, as possíveis expressões poéticas como exemplos de processos criativos. Dessa forma, enxergamos uma reunião transversal e múltipla da diversidade de saberes: dobras, recortes, palavras, traços em linguagem, ideia e pensamento.

Assim sendo, tudo está em aberto e pode ser transformado. Junta-mo-nos ao Manifesto proposto por Carvalho e Gallo (2022) e ousamos desejar uma educação que seja para a liberdade de ser/estar no mundo (Pereira; Alvim, 2023). Mantemo-nos encorajados para uma docência nômade, em uma escola que se faz no movimento, transforma-se no exercício da valorização da diferença. Uma escola que provoca o pensamento, festeja os acontecimentos e se encanta com os encontros no jogo que é criar, desejar e se apaixonar.

## Referências

BASBAUM, R. **Manual do artista-etc.** Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013.

CARVALHO, Alexandre Filordi; GALLO, Sílvio. **Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções do pensamento das diferenças para a educação.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 47-62, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650819>. Acesso em: 02 jul. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Abecedário de Gilles Deleuze.** Entrevista concedida a Claire Parnet. 1988-1989. Disponível em: <http://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedario-de.html>. Acesso em: 02 abr. 2022.

PEREIRA, Mara Perpétua Banhos; ALVIM, Davis Moreira. **Uma ideia puxa a outra: invenções compartilhadas.** Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2023. Disponível em: [https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/3225/PRODUTO\\_EDUCACIONAL\\_Uma\\_Ideia\\_Puxa\\_Outra.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/3225/PRODUTO_EDUCACIONAL_Uma_Ideia_Puxa_Outra.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 11 jul. 2023.

# **Biblioteca também é lugar de não silêncio**

---

*Marcela Lopes Mendonça Coelho de Amorim*

*Antônio Carlos Gomes*

## **1 Introdução**

Este capítulo tem como objetivo apresentar o *e-book Biblioteca também é lugar de não silêncio*, produto educacional ligado à nossa dissertação *Leitura na Biblioteca Escolar: Refletindo além das palavras com poemas e canções*, apresentada ao Programa de Mestrado em Ensino de Humanidades do Ifes, campus Vitória.

As ideias iniciais desta publicação nasceram no nosso dia a dia atuando na biblioteca escolar de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da rede pública de Vitória/ES. Ao longo do percurso do Mestrado, elas foram se aperfeiçoando por meio da fundamentação teórica e da reflexão fomentadas pela leitura e pela pesquisa.

O *e-book* reflete uma prática já consolidada, mas que, no início da nossa jornada, era apenas instintiva, seguindo as trilhas traçadas pelos textos explorados no cotidiano da biblioteca. Com o decorrer do processo investigativo, porém, o aporte teórico apontou para a leitura como interação. A partir da obra de Silva (1999), que descreve as concepções interacionistas da leitura, entendemos que o repertório

prévio de experiências conceituais, linguísticas, afetivas e atitudinais influencia a compreensão do leitor, que dialoga com o tecido verbal.

A primeira concepção interacionista apontada por Silva (1999), a de que **ler é interagir**, estabelece que, na interação, o leitor recria os referenciais pela dinamização de seu repertório, de forma que o texto age sobre o leitor, e vice-versa. Chartier (1996, p. 20) caminha por uma senda semelhante ao afirmar que “[...] cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria”. Para ele, “[...] cada leitor, cada espectador, cada ouvinte, produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe” (Chartier, 1999, p. 19).

A respeito de interação e repertório prévio, a visão de Geraldi (2017) se aproxima da de Silva (1999) quando afirma que a produção de significação é uma flecha em dois sentidos: ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Assim, as leituras prévias, isto é, a história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura, ao mesmo tempo que esse trabalho o constitui leitor, e assim sucessivamente (Geraldi, 2017, p. 80).

Geraldi (2013), afeito a metáforas ao se referir à leitura, usa também a figura do bordado para ilustrar o processo de interação. Segundo ele, os fios que um autor usa para tecer advêm de suas experiências anteriores, reais ou imaginárias, e se juntam aos fios do leitor, de modo a produzir uma cadeia de leituras que constroem os sentidos do texto, “[...] e como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura” (Geraldi, 2013, p. 166).



A concepção de que as experiências prévias de leitura influenciam a interação do leitor com o texto também está relacionada à “leitura de mundo”, da obra de Paulo Freire, que amplia a concepção do ato de ler. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9), afirma o autor, ao dizer que as memórias, vivências e experiências interferem na interação com o texto por meio da leitura. Assim,

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores — das rosas, dos jasmims —, no corpo das árvores, na casca dos frutos (Freire, 1989, p. 11).

De acordo com essa perspectiva, tudo no mundo é lido, de várias maneiras, pois através dos sentidos a “palavramundo” é adicionada à nossa vivência.

A segunda concepção interacionista de Silva (1999), a de que **ler é produzir sentidos**, versa sobre a riqueza do texto, que evoca múltiplos sentidos, por vezes imprevisíveis. Isso se observa quando crianças entram em contato com um texto e, muitas vezes, levantam uma questão até então impensada, ligada a seu repertório prévio, pois, a partir de repertórios diferentes, os sujeitos produzem sentidos diferentes.

Sobre produção ou atribuição de sentido, Solé (1998) afirma que, para que haja envolvimento de alguém na atividade que conduz à compreensão de um texto escrito, é fundamental verificar se esta atividade tem sentido: “[...] para poder atribuir sentido à realização de uma tarefa, é preciso que se saiba o que se deve fazer e o que se pretende com ela; que a pessoa que a realizar se sinta competente para

efetuá-la e que a tarefa em si seja motivadora” (Solé, 1998, p. 42). É necessário que quem se envolve numa atividade de leitura se sinta capaz de ler e compreender o texto que está ao seu alcance, tanto de forma autônoma como com auxílio de outros mais experientes.

Sobre esse aspecto, Geraldi (2013, p. 171) retorna a sua metáfora do bordado para afirmar que “[...] atitudes produtivas na leitura e que fazem da leitura uma produção de sentidos pela mobilização dos ‘fios’ dos textos e de nossos próprios ‘fios’ podem ser recuperadas de nossa história de leituras externas à escola”. O autor defende que não existe participação gratuita e imotivada na interação (a qual ele chama de relações interlocutivas), mas que estas podem inspirar as ações pedagógicas a serem empreendidas.

A terceira concepção interacionista da leitura demonstrada por Silva (1999), que é a de que **ler é compreender e interpretar**, aponta que toda leitura tem em si um projeto de compreensão e um processo de interpretação, que seria enxergado por lentes paradigmáticas ou teóricas do repertório do leitor. Sobre isso, Solé (1998) afirma que a compreensão é questão relativa aos conhecimentos que o leitor dispõe do texto e aos objetivos do leitor diante de leitura, que são cruciais, pois dirigem a atividade de leitura e podem ser muito variados, de acordo com as situações e momentos. A autora destaca alguns destes objetivos que podem e devem ser trabalhados em sala de aula, tais como: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; e ler para verificar o que se compreendeu. Tais finalidades apontam, segundo Solé (1998, p. 170), para “[...] objetivo crucial [que] é ajudar os alunos a desfrutarem lendo e utilizar a leitura como instrumento privilegiado na construção de conhecimentos”.

Caminhando por uma senda semelhante em relação aos objetivos da leitura, Geraldi (2013, p. 174) fala em quatro relações com o texto. A primeira delas é ir ao texto em busca de respostas, ou “perguntar ao texto”, o que o autor chama de *leitura-em-busca-de-informações*. A segunda forma de relação é “escutar o texto”, o que implica em retirar tudo o que ele possa oferecer, ao invés de obter uma resposta pontual a uma pergunta prévia; essa é a chamada *leitura-estudo-do-texto*. Ir ao texto, não para perguntar ou para escutá-lo, mas para produzir outras obras, inclusive outros textos, é a terceira interação classificada por Geraldi (2013); essa é a *leitura pretexto*, exemplificada com a ação do diretor de teatro, que, ao montar uma peça, faz um novo texto, expresso na sua montagem. Por fim, a quarta relação com o texto é ir a ele sem “[...] perguntas previamente formuladas, sem querer escutiná-lo por minha escuta, sem pretender usá-lo: despojado, mas carregado de história. É o que pode ser chamado de *leitura-fruição*” (Geraldi, 2013, p. 174. Grifo nosso.).

A atitude dialógica, a troca, a postura produtiva em relação ao texto e à leitura, ou seja, o diálogo, destaca-se no processo de compreensão e interpretação. Sobre isso, Gomes e Carvalho (2015, p. 69) apontam que

Nessa aprendizagem, o sujeito torna-se constitutivamente dialógico, por não absorver apenas uma voz social, mas várias que estão em relações diversas entre si, em relações de concordância ou discordância. O encontro dessas vozes como contexto em que estão inseridas caracteriza, pois, o diálogo como o fenômeno que ocorre em todo e qualquer discurso, que por sua vez é uma resposta a outro discurso, portanto um entrecruzamento de pensamentos. A compreensão de um texto, por isso, permite o diálogo com esse mesmo texto, com o escritor e com outros textos similares já lidos pelo leitor. Com isso, dizemos que a leitura de uma obra é uma atividade sociocultural.

As concepções interacionistas da leitura, como a própria expressão já diz, apontam para a interação. Seja na relação interlocutiva, como nomeada por Geraldini (2013), ou na perspectiva interativa apresentada por Solé (1998), todo o processo de compreensão, interpretação e produção de sentidos está ligado a uma relação dialógica. Geraldini (2013, p. 165) fala em uma “[...] compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor, a palavra do texto que se lê”, ou seja, é o que se tem a dizer. Gomes e Carvalho (2015) evidenciam que

Bakhtin reafirma a intersubjetividade presente nas situações em que os sujeitos interagem por meio dos seus enunciados concretos e vivos, por meio da palavra interindividual que é lançada ao outro carregada de significados sociais, metaforizando uma ponte entre o mundo daquele que fala e do outro para quem se fala (Gomes; Carvalho, 2015, p. 76).

Desse modo, o leitor pode entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra, não prevista, pois o leitor reconstrói o texto no ato de ler, atribuindo-lhe sua própria significação (Geraldini, 2012).

A abordagem da leitura como interação perpassa as oficinas do e-book. Em todas elas, é possível que o estudante estabeleça uma relação com o texto, seja na interpretação ou por outros estímulos que podem vir das canções e das atividades de arte sugeridas no material. Este foi estruturado com base na contribuição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre a estratégia da **sequência didática**, que “[...] “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 95). A proposta se fundamenta no postulado de que é possível se ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares, e que tal prática adquire sentido quando inscrita

“[...] num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 95). Desse modo, as sequências didáticas têm sua utilidade porque colocam ao alcance dos alunos práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. A estruturação da sequência didática contribui com a elaboração das oficinas, pois propõe um encadeamento lógico das atividades e possibilita o acompanhamento de cada fase, proporcionando visibilidade de cada etapa das atividades e colaborando para a avaliação das mesmas.

A metodologia das sequências didáticas permite que a cada etapa as atividades possam ser revisadas e adaptadas às circunstâncias que surjam no decorrer do trabalho. Assim que os alunos começam as produções, eles “[...] tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm desta atividade” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 101). Essas primeiras produções “[...] constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 102).

## **2 Descrição das oficinas**

O *e-book* é composto de 6 oficinas para incentivo à leitura, que enfatizam as temáticas levantadas na pesquisa e incluem atividades diferenciadas de arte (desenho, gravura etc), música (poesias musicadas, hip hop) e contação de histórias. Ao final de cada uma delas, há um link de acesso a diversos arquivos, que incluem

músicas, fotos e vídeos, que mostram como realizar as atividades. As sugestões e ideias são úteis para que o educador possa, à sua maneira, utilizá-las como “fagulha” para criar sua própria forma de implementar as práticas de leitura. A seguir, fazemos uma breve descrição dos objetivos, dos temas e de alguns textos propostos em casa uma das oficinas”.

A Oficina 1, *O livro das ideias*, propõe aos estudantes que expressem suas ideias através de textos e/ou desenhos, trabalhando a leitura como fonte de inspiração para a criatividade. Também estimula a interação com o texto, com base nas vivências anteriores de leitura. Ela é realizada a partir da leitura do livro *Nicolau tinha uma ideia*, da escritora Ruth Rocha. A história narra a experiência de Nicolau, que começa a trocar ideias num lugar onde cada um só tinha uma ideia na cabeça. A revolução que Nicolau inicia transforma totalmente aquela comunidade.

O olhar para si trabalhado através da leitura é apresentado na Oficina 2 *O livro da diversidade*, que tem como texto base o poema *Diversidade* da escritora Tatiana Belinky. Nesta oficina, além do olhar para si, é possível criar oportunidades de se discutir temas como *bullying*, autoestima e respeito à diversidade. Inclui uma atividade de arte, em que os estudantes desenharam autorretratos para formar um álbum: o Livro da Diversidade.

A Oficina 3, *Aula de leitura* discute a “leitura de mundo” através dos versos do poema “Aula de Leitura” de Ricardo Azevedo. Sorrenti (2009) afirma que “a boa leitura de um poema em classe pode-se constituir como o primeiro passo para se criar o gosto pelo texto poético”. A oficina busca incentivar a leitura do texto poético ao mesmo tempo em que enfatiza a relevância de ler o mundo.

Cumprir notar que a criança tem capacidade para viver poeticamente o conhecimento e o mundo. Caberia, pois, à escola criar situações para incentivar a criatividade, a intuição e o ludismo do aluno, de modo a despertar-lhe a sensibilidade poética, como queria Drummond (Sorrenti, 2009, p.19)

A oficina enfatiza a leitura do mundo e a realização de uma atividade de interpretação que aciona o repertório prévio do leitor, uma espécie de “arquivo” de onde ele busca referências e experiências anteriores de leitura que auxiliem na interação com cada novo texto.

A Oficina 4, *Cartões Poéticos*, incentiva a leitura de poesias, motiva a confecção de cartões poéticos, além de levantar alguns temas que podem ser discutidos: respeito e valorização do idoso, amizade, fraternidade etc. A oficina é motivada pelo livro *A caligrafia* de Dona Sofia de André Neves. A protagonista do livro é uma professora aposentada apaixonada por poesia, para não esquecer seus poemas favoritos, escreve por toda a casa diversos poemas. Quando o espaço acaba, ela começa a escrever cartões poéticos e conta com a ajuda do carteiro para distribuir aos moradores da cidade. A poesia causa diversas reações e muda a rotina de todos.

A ludicidade através da música e do ritmo é trabalhada na Oficina 5, *Ler e cantar* que promove uma atividade que incentiva o ato de ler através da música, usando bases de hip hop para recitação de poemas variados. Nesta atividade são utilizados textos poéticos que são exibidos em cartazes e lidos ou cantados ritmadamente com o áudio de bases de hip hop, de modo a casar as palavras e o ritmo. Nas oportunidades em que pudemos realizar esta atividade houve sempre um retorno muito positivo dos participantes. Poemas como “A vaca e o Boi”, de Ricardo Azevedo e “As Meninas”, de Cecília Meireles, marcam a atividade e são rapidamente memorizados pelos alunos, que incentiva a apreciação do poema. Os alunos já reconhe-

cem qual poema será usado só ouvindo os primeiros toques da base. A música torna-se aliada no processo, pois traz uma resposta imediata e envolvente que chama a atenção para o texto.

A Oficina 6, *Cordel* apresenta o poema de cordel, sua origem e características, valorizando essa manifestação importante da cultura popular brasileira, que também é composta pela arte da xilogravura. Esta é adaptada para ser realizada na oficina, com materiais alternativos. A poesia de cordel, característica da cultura popular nordestina, tão rica em sua sonoridade, pode ser um bom “início de conversa” para o incentivo à leitura, dada a riqueza de sua construção, com destaque para a rima.

Lembramos que a rima, além de auxiliar na construção do ritmo e da musicalidade do poema, também aproxima as palavras rimadas, relacionando-as e produzindo novos efeitos de sentido. Desse modo, o importante é nem tanto saber identificar seus vários tipos, mas reconhecer a criatividade de sua ocorrência, ler a informação que sua novidade proporciona (Novais, 2012, p. 45).

O jogo sonoro rimado do cordel pode ser usado aproveitando as surpresas e neologismos característicos desse gênero.

A surpresa, que é, sem dúvida, um dos meios mais eficazes de que o texto poético se vale para capturar o leitor. Quer pela colocação inusitada de um termo no verso, quer por um novo significado dado a um conceito conhecido, quer pela invenção de uma palavra – a poesia encontra jeitos especiais de atraí-lo. Ainda mais quando esse leitor é uma criança, a grande especialista em criar neologismos e misturar sentidos! (Souza, 2012, p. 26).

Sorrenti (2009, p. 19) afirma que “[...] cada leitura comporta a possibilidade de participação nos textos do outro, num jogo duplo de recepção e refazimento do texto”. Essa possibilidade de busca de



múltiplos sentidos caracteriza a poesia como um espaço de liberdade e, dentre muitas formas, sempre haverá uma que vai exercer fascinação sobre o leitor.

### **3 Relatos de experiência e vivências**

As experiências com o desenvolvimento das oficinas do *e-book* são bem marcantes, e a participação dos alunos normalmente é muito significativa. Eles sempre apresentaram suas vivências de leitura de mundo assim que provocados, e todos sempre têm uma história para contar ligada à sua experiência. A conversa da qual os alunos participam pode ser o ponto alto da oficina. Ao longo de nossa vivência, notamos sempre uma interação viva com o texto. Por exemplo, um aluno que participou da oficina “Aula de leitura” relatou que “lá para o lado de Cariacica, tem uma pedra grande e toda vez que tem uma nuvem bem em cima dela é porque vai chover”, quando perguntado sobre o que tinha achado que significava o verso “Vai ler nas nuvens do céu”. Com isso, ele mostrou toda sua vivência, ao observar a tal pedra “lá em Cariacica”, quando soltava pipa perto de casa, que fica num bairro localizado num morro de Vitória (município vizinho). O poema que serviu de base para a oficina foi um texto que suscitou reflexão, pois ligou a leitura à natureza, uma conexão que, para os alunos, sobretudo os menores, não é tão simples. No entanto, quando ocorreu a conversa e apareceram os exemplos de outros colegas, ficou nítido que a compreensão acontecia e cada um, à sua maneira, conseguia atribuir sentido ao texto.

Sorrenti (2009) fala sobre um “deslocamento” dos sentidos do texto, ao comentar sobre o estabelecimento de relações que a leitura necessita para se efetivar. O poema que foi a base para a ofi-

cina ofereceu um terreno fértil para se estabelecer as relações a que Sorrenti (2009) se refere. Quando se efetivam as múltiplas leituras possíveis, o leitor adentra outro espaço, fora de si — e, por vezes, fora do texto — para implementar uma “viagem”. Oliveira (2010) destaca o poder da palavra na evocação de imagens, que instaura

[...] uma ordem mágico-poética que resulta do gesto sonoro e do gesto corporal, embalados por uma emissão emocional capaz de levar o ouvinte a uma suspensão temporal, pois não é um tempo cronológico que interessa, mas o tempo afetivo. Uma história tem que durar o tempo da liberdade do leitor e do ouvinte para que ele possa ser o coautor da história narrada, percebendo a experiência viva e criando na imaginação o que for sugerido pelo narrador (Oliveira, 2010, p. 47).

Os alunos se colocaram, mesmo que a princípio nem percebessem, como o coautor da história narrada (em nosso caso, do poema declamado), ao encontrar em suas vivências o que ouviram e recriaram na imaginação o verso, o texto, a história contada pelo colega, ou a pergunta do educador. Esse movimento interativo e interpretativo nos remete às concepções interacionistas da leitura, por meio da obra de Silva (1999), que afirma que o estabelecimento de relações com as experiências herdadas da vida em sociedade depende de um repertório anterior de leituras.

As concepções interacionistas ficam evidenciadas no desenvolvimento das oficinas ao observarmos que os alunos interagem com os textos, recriando-os de diversas formas, primeiro como o texto oral da conversa, depois por intermédio dos desenhos ou textos escritos. Também produziram sentido ao evocarem os múltiplos sentidos do texto a partir do repertório prévio. Chegam, então, ao projeto de compreensão e ao processo de interpretação que toda leitura tem em si.

As oficinas com centralidade no texto poético buscam aproveitar todo o encantamento da poesia: seu ritmo, a possibilidade de plurissignificação, além do aspecto lúdico presente nos jogos sonoros. O ritmo é o grande destaque, pois está na poesia, mas é encontrado em toda parte: nosso coração pulsa ritmado, a respiração, os gestos e movimentos todos são ritmados. A percepção do ritmo na poesia “[...] requer do leitor uma atenção que o leva a comportar-se ao mesmo tempo como leitor e ouvinte em razão do caráter oral desse gênero textual, criado para ser falado e recitado” (Moraes; Valadares; Amorim, 2013, p. 33).

O lado musical de um poema é percebido mesmo se for lido silenciosamente, pois nossa audição capta a articulação das palavras do texto. Além do aspecto rítmico e sonoro, a oficina com os poemas abriu diversas possibilidades de atribuição de múltiplos sentidos, auxiliando no processo de alfabetização. Sobre esse aspecto, “O sucesso dos poemas e canções destinados às crianças nos processos de alfabetização e letramento decorre geralmente do aspecto lúdico das reinvenções de linguagem neles presentes” (Moraes; Valadares; Amorim, 2013, p. 34). Novais (2012, p. 42) afirma que a vivência do ritmo no processo de alfabetização proporciona ao aluno noções de duração e sucessão das sílabas e das palavras, facilitando seu reconhecimento, assim como a percepção de pontuação e entonação das frases, auxiliando no processo de estabelecimento de competências de leitura.

As atividades com poesia e hip hop (oficina “Ler e Cantar”) são sempre marcantes. Observamos que os alunos memorizam rapidamente os poemas, gostam de cantá-los e não os esquecem. Após as oficinas, temos encontrado vários participantes que afirmam não terem esquecido os poemas.

O hip hop é muito envolvente e rapidamente desperta a atenção dos alunos. A poesia musicada mostrou-se grande aliada para o incentivo à leitura. Sorrenti (2009), ao discorrer sobre o tema, afirma que ao repetir versos, aliteraões e sonoridades, a criança realiza suas primeiras aproximações efetivas com a poesia. Muitas vezes, ela será capaz de repetir e apreciar um poema sem mesmo apreender toda a extensão de seu significado. A primeira fase de seu contato com a poesia é, pois, a do domínio das sonoridades (Sorrenti, 2009, p. 20).

A participação dos alunos normalmente é intensa nessa dinâmica. O envolvimento rítmico produz um mergulho no texto, isto é, um diálogo intenso. Como diz Geraldi (2012) sobre o aprendiz de natação: ele dialoga com a água e não com o instrutor; o leitor, portanto, dialoga com o texto. Esse diálogo por vezes produz mudanças no ritmo, novos refrões criados no dia a dia nas repetições do poema, assim como reações inusitadas e inesperadas. A agitação que ocorre também sinaliza a participação. Esse é um envolvimento que, normalmente, moveu os alunos em todos os sentidos. Só é necessário que o educador esteja aberto a negociar sobre a agitação ou até mesmo a aproveitar-se dela.

Também é possível uma reflexão sobre a importância da leitura, como o que ocorre a partir do poema “A vaca e o boi”, de Ricardo Azevedo que conta uma história engraçada. A partir do envolvimento sonoro e rítmico, surgiram reflexões que puderam ser aproveitadas ao explorar sentidos do texto. É sempre marcante constatar que “[...] a poesia pode estabelecer uma ponte entre a criança e o mundo” (SORRENTI 2009, p. 19). Ela também constrói maneiras de se ensinar a apropriação de certos ritmos fundamentais do ser, como o respirar. Através da expressão da fala, ocorre a apropriação de diversas possibilidades e a aquisição da palavra pela criança. Cada leitura traz em si a oportunidade de participação nos textos

do outro, através do “pelo duplo jogo de receber e refazer o texto” (SORRENTI, 2009, p. 19).

O processo de “refazer” o texto possibilita sua recriação, pelo leitor, sob outras formas, pois este realiza conexões com outras linguagens e memórias. Isso amplia o alcance do texto, como afirma Cunha (2012, p. 67): “A poesia lúdica pode também apostar em outro caminho, que é o da reinvenção do mundo, ou seja, o olhar de descoberta, geralmente bem-humorado, para as coisas que nos cercam. O jogo, nesse caso, é o de subverter expectativas e estranhar os sentidos já estabelecidos.” Em experiências anteriores, os alunos criaram um novo refrão para o poema “A vaca e o boi”: “Ê boi, fica esperto, boi”. Também houve uma turma que juntou sinais de Libras ao poema “As meninas”, no verso “Bom dia!”.

### **3.1 Fran, Maria e os pescadores**

Ao longo das vivências na realização das oficinas, algumas histórias marcaram os dias na biblioteca escolar. Dentre elas, destacamos três:

*I. Fran* – Uma história muito marcante foi a de um aluno do primeiro ano que já sabia os poemas ao entrar no Ensino Fundamental porque a irmã mais velha os ensinou em casa.

*II. Maria* – Outro episódio interessante foi quando vários alunos se reuniram em torno da colega cadeirante, chamada Maria, para cantar para ela um dos poemas (“As meninas”, de Cecília Meireles), porque nele há uma “xará” dela.

*III. Os pescadores* – Durante a realização da oficina “Aula de Leitura”, um aluno descreveu a rotina do tio pescador quando conversamos

sobre os versos “E no tom que sopra o vento, / se corre o barco ou se vai lento”. Quando perguntado se o pescador ao ver o mar agitado, o céu escuro e o vento forte vai para o mar pescar, ele disse que não, porque era perigoso. Isso é leitura! Então foi dito a ele que “seu tio leu o mar, o céu e o vento e viu que não poderia sair pro mar”.

Ao enxergar-se no texto, por vezes em contextos duros e sofridos, mas também em situações de beleza e esperança, o aluno encontra seu lugar no mundo. O desenvolvimento das oficinas estimulou muitas reflexões sobre as ações humanas que estão no texto, a princípio distantes, mas que fizeram com que os alunos se colocassem como influenciadores ou influenciados por tais ações. Estas humanizaram os leitores, que se viram como autores de uma história.

Essas “subversões” do texto nos remetem novamente às concepções interacionistas da leitura: ler é interagir, ler é produzir sentidos e ler é compreender e interpretar (Silva, 1999).

## **4 Considerações finais**

A extensão das possibilidades de experiências e vivências da leitura é muito grande. Todas as atividades sugeridas no *e-book* podem ser usadas em outros contextos. Já tivemos oportunidade de realizá-las com grupos diversificados, como internos em recuperação de dependência química, ou mesmo com crianças em ambientes fora da escola. Basta que sejam feitos os ajustes necessários no planejamento para que as oficinas se tornem viáveis em diversos ambientes e contextos.

Diante do que foi exposto e da experiência vivida ao longo dos anos, constatamos que o desdobramento mais interessante das ofici-

nas foi poder apresentar a biblioteca como um espaço acolhedor. Como afirma Petit (2009), “[...] para encontrar vida nas palavras, é preciso estar como os livros, sem pudores”. Na atividade, a leitura não foi imposta, houve aproximação entre o texto (livro) e o leitor. Tudo começou com uma hospitalidade e mediações sutis, calorosas e discretas, baseadas em relacionamentos e acolhimentos, em uma busca por romper o “silêncio interdição” da biblioteca, trocando-o por mediação e interações com o texto.

Entre as mediações que são apresentadas, há o diálogo com diversos tipos de textos, de modo a enfatizar a visão da biblioteca como espaço de aprendizagem e a concepção de que atividades diferenciadas, que quebram o sagrado silêncio da biblioteca, podem levar a um trabalho de incentivo à leitura que privilegie a interação, a compreensão e a produção de sentidos além das palavras. Este trabalho procurou, portanto, destacar a biblioteca escolar como ator importante na mediação da leitura de forma diversificada, a fim de superar e subverter a marca milenar do silêncio na biblioteca, para que ela possa deixar de ser somente o “depósito silencioso de livros” (Freire, 1989, p. 20).

## Referências

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun. 1ª reimpressão. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger (org.) **Práticas de leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade, 1996.

CUNHA, Leo. O livro de poesia infantil: desafios e tendências. In: CUNHA, Leo (org.) **Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas**. Curitiba: Piá, 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Questões de Nossa Época, v.13).

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins 117 Fontes, 2013.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **A leitura da Sala de Aula: as muitas faces de um leitor**. In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Leitura: caminhos da aprendizagem*. São Paulo: FDE, 1988. p. 79-84.

GOMES, Antônio Carlos, CARVALHO, Letícia Queiroz. As contribuições de Mikhail Bakhtin para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Profissional. **Revista IFES ciência**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 65-78, 2015. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/309/274>. Acesso em: 15 out. 2023.

MORAES, Fabiano; VALADARES, Eduardo; AMORIM, Marcela Mendonça. **Alfabetizar letrando na biblioteca escolar**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento).

NOVAIS, Carlos Augusto. Elementos de composição Poética: noções básicas. In: Cunha, Leo (org.) **Poesia para crianças**: conceitos, tendências e práticas – Curitiba: Piá, 2012

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.



SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>. Acesso em 16 abr. 2023.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SORRENTI, Neusa. A linguagem do texto poético: é com essa que eu vou. In: **A poesia vai à escola**: reflexões comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 37-53

SORRENTI, Neusa. Poesia para crianças: que poesia é essa? In: SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 11-29

SOUZA, Angela Leite de. Alguns dedos de prosa sobre poesia. In: Cunha, Leo (Org.) **Poesia para crianças**: conceitos, tendências e práticas – Curitiba: Piá, 2012



# Literatura à mesa: refeições para alimentar a formação docente

---

Murilo Góes Martins

Letícia Queiroz de Carvalho

## 1 Introdução

O capítulo em tela apresenta um relato de experiência sobre o produto educacional *Literatura à mesa: refeições para alimentar a formação docente*, um caderno pedagógico elaborado no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus Vitória, na linha de formação de professores. O percurso investigativo que originou tal publicação foi constituído a partir de um projeto de extensão realizado com professores e professoras de Língua Portuguesa da rede municipal de educação de Vila Velha/ES, de fevereiro a julho de 2020, intitulado *Diálogos docentes: parceria, formação e prática*.

Os encontros de formação docente, previstos de forma presencial, foram substituídos, no contexto da grave crise sanitária pela qual passamos, em virtude da pandemia da Covid-19, por atividades e interações remotas, a partir das quais as vozes docentes foram ouvidas e potencializadas na elaboração das atividades pedagógi-

cas propostas. A partir do pressuposto de que os saberes da gastronomia podem promover um contato produtivo com o conceito de carnavalização da linguagem literária proposta por Bakhtin (2008), buscamos potencializar debates e diálogos no processo de formação docente, estimulando a leitura crítica de textos literários como prática em encontros formativos com profissionais da área de Letras.

Em meio aos encontros formativos e ao cotejamento dos referenciais teórico-metodológicos, afloraram saberes docentes dos professores participantes, os quais agregam elementos para uma postura revisionária do ensino de língua e literatura na escola básica, observando-se as peculiaridades da linguagem gastronômica, da arquitetura bakhtiniana e da voz docente que permearam as nossas interações e propostas práticas. Sistematizamos, então, no caderno pedagógico, os nossos encontros, bem como todo o caminho metodológico-didático que permeou a realização de atividades propositivas para pensarmos um ensino de língua e literatura um pouco mais libertador e alinhado às questões do nosso tempo, tão presentes no universo de alunos e professores, no entanto ainda tão distantes do cotidiano das salas de aula.

A seguir, apresentamos a base teórica que sustentou a nossa formação docente, bem como um panorama geral da organização do nosso material educativo.

## **2 Concepções teóricas no percurso da elaboração do produto educacional**

Teorizar sobre práticas de leitura em sala de aula pressupõe pensar na formação do professor leitor, uma vez que ler é fator essencial ao desenvolvimento da identidade docente, além de ser instrumento

fundamental de sua prática, já que é também função das escolas a formação de leitores plenos.

Em *A importância do ato de ler*, o educador e filósofo Paulo Freire (1989) explica que o acesso ao mundo letrado a partir de perspectivas valorizadoras da “palavramundo” — pautada na apreensão do significado e do sentido existencial da palavra, no mundo e na vida cotidiana de cada educando — promove a interação entre professor-aluno e aluno-aluno, fazendo com que todos aprendam juntos, por meio da troca de experiências. Não só para o ensino de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas, Freire (1989) propõe uma metodologia interativa, que promova o diálogo entre autor e leitor — mediado pelo texto — e entre texto escrito e texto vivido — mediado pelo professor. Nessa lógica, todos os educadores devem ter o compromisso político de promover o contato de seus alunos com a “palavramundo”, que é processual (e inacabada). Para consolidar tal promoção, caberia ao docente desenvolver-se, a fim de promover a leitura em sala de aula, não em caráter utilitário, mas de modo a considerar as mais variadas nuances de significação entre as palavras do texto e o mundo do sujeito leitor.

Freire (1989) rivaliza a perspectiva de pensamento proposta pela “palavramundo” a da “palavraescola”, esta resultante de práticas de leitura calcadas na mera decodificação utilitária de valores signícos. Rangel (2005, p.28) adverte que é possível identificar, “[...] nas ideias de Freire, a crítica à chamada escola tradicional, bancária, que transforma a leitura em um ato de decifração, desconsiderando o universo do sujeito leitor e a sua experiência cotidiana”, de modo a criar um abismo entre a escola, o que nela se aprende, e a vida, isto é, os conhecimentos advindos da experiência e das necessidades reais de interações sociais.

Para que tenhamos uma educação crítica, libertadora e política, tal como proposta por Freire, é necessário que haja coerência entre o discurso e a prática pedagógica. Não podemos, por exemplo, assumir uma perspectiva teórica emancipatória e continuar a utilizar uma prática opressora nas dinâmicas de educação. Freire (1989) também enfatiza que essa postura coerente deve se materializar em todos os momentos, pois somente

[...] educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; ... separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe (Freire, 1989, p. 17).

Vê-se, pois, que a visão de educação de Freire, no contexto das formações docentes, passa pela apropriação da “palavramundo”. Desse modo, ensinar, por exemplo, conteúdos relacionados aos estudos de uma língua apenas por apresentação de valores gramaticais descontextualiza as possibilidades de inferência crítica a respeito das materializações socioculturais propostas pelas representações linguísticas. As práticas que prestigiam experiências concretas de significação cultural, contudo, permitem a difusão de leituras de mundo mais amplas entre as proposições de leitura na escola.

Vale considerar que a palavra, para Bakhtin (2003), está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É dessa maneira que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. Um encontro com as palavras do outro, de outra cultura, de outros valores, apresenta-se como fator de contraste, de ruptura, de oposição e, por vezes, de novidade. Bakhtin (2003) nomeia o encontro com esse outro (que nos dá possibilidades de sermos nós no mundo) de exotópico: é preciso distanciar-se de mim

para ver-me como um todo. Partindo desse ponto de vista, é possível vislumbrar ações no âmbito da educação que possam contribuir com a relação entre diferentes sujeitos e suas diversas subjetividades; as práticas docentes, mediadas pelas atividades de formação propostas, constituem um convite a pensar a sala de aula sob essa lógica.

Desenvolver uma formação docente promotora de uma atuação exotópica requer, em certa medida, considerar perspectivas de alteridade. A alteridade, para Bakhtin (2003) centra-se em colocar-se no lugar do outro ou no tornar-se o outro em mim. Esse exercício social possibilita que as marcas do outro apareçam na minha vida (e também na minha atividade docente), de maneira a transformá-la e obrigá-la a falar de outro modo, com outros caminhos de linguagem. A alteridade, em sala de aula, precisa deixar de ser um conceito teórico, para instalar-se no processo contínuo de tornar-se professor; é nesse sentido que o conceito bakhtiniano contribui para pensarmos em formações docentes que considerem o existir diante do outro: porque o outro constitui, o outro modifica, o outro transforma, o outro ensina e o outro aprende.

Tais perspectivas conceituais compatíveis com nossa defesa de atuação docente são discutidas pelo artigo “M. M. Bakhtin como professor universitário”. Nele, Nikolái Vassíliev (2018) aponta que a problemática desenvolvida por Bakhtin em sua experiência no ensino superior parte de uma análise empírica. Em sua trajetória como professor universitário, Bakhtin questionava, sobretudo, as abordagens metodológicas deslocadas de um cotidiano prático, mas frequentemente impostas ao contexto de formação sociointelectual:

Em 14 de janeiro de 1957, Bakhtin compartilhou com os membros do departamento as seguintes reflexões: “É preciso lutar contra o escolasticismo. As instituições de ensino superior precisam de menos aulas expositivas e mais aulas práticas. As

aulas expositivas precisam ser reduzidas. Se o material está bem elaborado no manual, é preciso apenas indicá-lo e explicar o material que está mal elaborado. Os estudantes costumam reproduzir as aulas expositivas, enquanto é preciso despertar a iniciativa de trabalho. É preciso organizar cada vez mais discussões, conferências (Vassíliev, 2018, p. 205).

Bakhtin, sem dúvida, foi o que hoje conhecemos como professor-pesquisador. Conforme Bortoni-Ricardo (2008), esse tipo de docente não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores da área que leciona, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue, portanto, um professor-pesquisador dos demais professores é seu compromisso assíduo em refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Processos de formação docente podem colaborar com a possibilidade de reflexão acerca das práticas em sala de aula, sobretudo aqueles fundamentalmente dialógicos com a pesquisa acadêmica, que deve oferecer subsídios a uma intervenção no plano prático.

A respeito das dinâmicas de leitura formalizadas por professores, principalmente as literárias, comentadas por Bakhtin, Vassíliev (2018, p. 204) ainda registra:

Ele dava exemplos de uma observação tão refinada a respeito dos textos literários, que isso ficava por muito tempo incutido em nós. [...] Às vezes parecia que suas aulas eram uma espécie de diálogo com um oponente invisível. Certa vez, ouvimos: “todo livro retruca alguém”. Isso significava que não se podia acreditar em tudo, o que estava impresso nos livros... É provavelmente por isso que ele tinha convicção de que, como deixou escapar uma vez, “Os manuais de literatura são um mal, mas um mal necessário”.



Com essa perspectiva de atuação docente, Bakhtin estimulava o desenvolvimento da capacidade de refletir, de analisar profundamente o que foi lido — e por quem foi lido —, bem como a habilidade de discordância diante de quaisquer opiniões, a partir das leituras que são próprias de cada um. As atividades mecanizadas de leitura em sala de aula questionadas por Bakhtin em sua experiência no contexto do ensino superior dialogam com a visão de “palavra-escola” repelida por Freire para dinâmicas de leitura na educação básica. Acreditamos que uma educação que ultrapasse os limites do currículo, com múltiplas perspectivas da prática social, é capaz de fomentar o pensamento crítico e de propiciar o exercício da ação reflexiva, além de uma reavaliação de nossas responsabilidades sociais.

Considerando que cada discurso traz em si um potencial criativo — embasado na leitura de mundo proposta por Paulo Freire (1996) de seu interlocutor e na sua capacidade de estabelecer novas relações e diálogos —, faz-se necessário destacar a importância de uma formação docente capaz de promover práticas pedagógicas necessárias à construção da autonomia dos sujeitos em processo de formação. Enaltecer, em contexto escolar, a curiosidade dos educandos e dos educadores, além de favorecer o respeito à sua cultura e ao seu acervo de conhecimentos empíricos junto à sua individualidade, possibilita o estímulo a pensamentos sobre práticas pedagógicas capazes de reconhecer a autonomia de ser e de saber do educando, com o devido respeito docente ao conhecimento que o aluno traz para a escola, visto que o discente é um sujeito social e histórico.

João Wanderley Geraldi, pesquisador e defensor de uma visão dialógico-discursiva sobre a sala de aula, apresenta postulados importantes para a defesa de uma formação docente dialógica. Segundo Geraldi (2003), quando se anula o sujeito, nasce o aluno-função,

aquele que repete a linguagem da escola, que repete o seu discurso, que diz o que ela quer ouvir, mas não tem direito à palavra. O autor propõe que se devolva ao aluno o direito à palavra, para que possamos “ouvir a história contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares da escola pública” (Geraldi, 2003, p.131).

Assim como outros linguistas, o autor elege o caminho da revolução para pensar e praticar o ensino de Língua Portuguesa, quando levanta debates que contribuem para repensar aspectos da educação, apontando, principalmente com base nos pressupostos teóricos e metodológicos elaborados pelo Círculo de Bakhtin, a interação social por meio de textos como o lugar privilegiado para o processo de ensino-aprendizagem.

Nos textos do professor, também encontramos discussões relacionadas ao ensino, que englobam o homem, a sociedade e o exercício docente. Em *A aula como acontecimento*, por exemplo, Geraldi (2010) apresenta valiosa análise que privilegia o professor enquanto interlocutor na dinâmica de ensino para promover leituras quanto às interações linguísticas concernentes ao processo de aprendizagem em sala de aula. Em *Ancoragens: Estudos Bakhtinianos*, Geraldi (2015) propõe que façamos, de forma colaborativa, urgente e, sobretudo, dialógica, as mudanças das estruturas excludentes, instaurando novos sujeitos e novos mundos.

Essas relações interacionistas sobre a linguagem, a sala de aula e as dinâmicas sociais fundamentadas por Geraldi (2010, 2015) também nos auxiliam a validar nossa defesa de que é possível a leitura de textos literários em sala de aula com maior engajamento social e menos formalismos estruturalistas que ainda circundam práticas de ensino da língua. Sem dúvida, essa concepção da linguagem de forma interativa é um movimento inovador,

mesmo que apresente contradições e equívocos, pois questiona as tendências tradicionais do ensino da Língua Portuguesa, as quais, inevitavelmente, passam pelas dinâmicas de leitura críticas que nos propusemos a questionar.

Por fim, em prol de defender uma formação docente que se consolide progressista, faz-se importante valorizar certo diálogo entre a concepção freiriana de docência pautada na autonomia e o conceito de carnavalização, do filósofo russo Mikhail Bakhtin, por meio do qual, acreditamos em uma formação docente cuja inversão de papéis seriamente pré-fixados pela hierarquização escolar pode aproximar classes em posições desiguais que, na praça pública, para que vivam essa familiarização carnavalesca chamada por Bakhtin de “o livre contato familiar entre os homens”. Paulo Freire (1997), por sua vez, em seu projeto humanizador do agir educativo, traz para a praça pública da sociedade, por assim dizer, a educação que se quer problematizante, progressista e, por isso mesmo, libertadora, em que “não existe ensinar sem aprender”:

[...] O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas, que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade — razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade — o

ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (Freire, 1997, p.19)

Nessa lógica, o educador deve almejar que o conhecimento seja compartilhado igualmente com todos os sujeitos, construídos histórica e socialmente, em uma dinâmica de promoção do pensamento ingênuo para o pensamento crítico.

Uma vez que o carnaval “[...] opunha-se a toda perpetuação, a todo aperfeiçoamento e regulamentação [...]” (Bakhtin, 2008, p. 9), a ideia de romper hierarquias também se atribuía à figura do rei. O destronamento bufão, assim, tem como finalidade parodiar, segundo a cultura popular, a vida séria, monológica, consagradora da ordem vigente. O educador pernambucano, ao evidenciar em forma de denúncia as mazelas de uma educação bancária, propõe o destronamento de verdades pré-estabelecidas que fixaram a figura do professor como a de único detentor do conhecimento dentro do ambiente escolar. Diante desse perigoso equívoco, Freire (1996) propõe uma alternativa democrática e responsável, ao mesmo tempo em que prevê a resposta engessada do professor que não quer abdicar de sua “coroa”:

[...] por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? “Porque, dirá um educador rea-

cionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos” (Freire, 1996, p. 32).

A formação do professor de Língua Portuguesa, a partir das aproximações propostas, constitui-se como espaço dialógico em que os tensionamentos e as contradições próprias do fazer pedagógico emergem na perspectiva do encontro polifônico das vozes docentes sob a ótica da educação carnavalizada. Ao se constituir dialogicamente nos espaços sociais em que as interações verbais se efetivam, esse professor — subversor de algumas práticas de leitura ainda descoladas do contexto cultural mais amplo — enseja novos caminhos que potencializam sabores capazes de temperar as salas de aula com leituras mais criticamente alinhadas às questões contemporâneas e à formação humana dos alunos leitores, que podem ser ávidos à experimentação de novos gostos e sabores.

### **3 O material educativo em diálogo com as vozes docentes**

Como especificidade dos mestrados profissionais, a produção de um material educativo deve estar atrelada à dissertação. Os programas relacionados à área de ensino, por exemplo, necessitam gerar produtos educacionais aplicados em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de aprendizagem.<sup>14</sup> Fundamentados por essa compreensão, elaboramos um material didático

---

14 No PPGEH, a apresentação do produto educacional é apontada como requisito para requerer a defesa de Trabalho Final de Curso, conforme regulamento do PPGEH, artigo 87, item VI. Texto integralmente disponível em: <https://ppgeh.vitoria.ifes.edu.br/images/stories/regulamentoppgeh.pdf>.

co-pedagógico (caderno pedagógico), na estrutura de *e-book*, que articula a literatura e a gastronomia a pressupostos bakhtinianos de linguagem, em prol de contribuir com o estímulo a leituras críticas na formação de professores de Língua Portuguesa.

De acordo com Kaplún (2002,2003), os materiais educativos são objetos facilitadores da experiência de aprendizado. Sua elaboração requer pesquisa temática (compreensão profunda do tema abordado), pesquisa diagnóstica (investigação da temática por meio de autores conceituados) e uma pesquisa estratégica sobre formas de compartilhamento das ideias estudadas.

O material educativo *Literatura à mesa: refeições para alimentar a formação docente* foi produzido em diálogo com os sujeitos participantes da pesquisa em projeto de extensão, por meio de sessões reflexivas — arenas dialógicas, grupos de debate, interações verbais escritas —, que aconteceram processualmente, entre março e julho de 2020. Portanto, nesse material, constam variados questionamentos e sugestões suscitados nessa arenas dialógicas, realizadas com os professores de Língua Portuguesa do município de Vila Velha/ES.

O produto educacional está dividido em duas seções principais: 1. “Pitadas de Gastronomia e de Carnavaização na sala de aula: um *mise en place* teórico”, momento em que nossa pesquisa é apresentada a partir da relação entre os dois principais conceitos de estudo; e 2. “Sugestões pedagógicas”: nessa última seção, as “sugestões” são metafóricamente referenciadas como “refeições”, e são detalhados o aporte literário e o teórico utilizados nos encontros, além de outras importantes sugestões concatenadas com a realidade do cotidiano escolar a ser considerada em um processo de formação docente.

Para a evolução das apresentações reservadas à seção das “Refeições”, optamos por adotar estrutura comunicacional que, além de organizar as intenções com a apresentação de textos e de discussões, contextualizam o leitor em um universo de pesquisa onde as ideias sobre comida alimentam diversas possibilidades para a formação continuada do professor de Língua Portuguesa, de modo a mantermos vivo o diálogo com o campo da Gastronomia em suas particularidades (Quadro I).

**QUADRO 1**  
**ORGANIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

<b>Sugestão pedagógica</b>	<b>Título</b>	<b>Temática central</b>
Refeição 1	Receitas docentes: a injunção nos cadernos de literatura.	Práticas docentes para a leitura de textos literários e as fórmulas injuntivas no acesso às obras.
Refeição 2	Cardápio literário: “você tem sede de quê? Você tem fome de quê?”	A formação do gosto na leitura de textos literários e os impactos dessas preferências no desempenho docente.
Refeição 3	“A gente não quer só comida/A gente quer comida, diversão e arte”	Os valores culturais manifestados pela comida e pelos textos literários.
Refeição 4	“A gente não quer só comida/A gente quer saída para qualquer parte”.	Os valores sociais representados pela comida e pelos textos literários.
Refeição 5	“A gente não quer só comer/A gente quer comer e quer fazer amor”.	Os valores afetivos manifestados pela comida e pelos textos literários.

*Fonte: elaborado pelos autores*

Por se tratar de um caderno pedagógico, organizamos a nossa prática interventiva em capítulos com uma estruturação interna fixa, que constituem a nossa concepção teórica e o percurso formativo

proposto em nossos encontros dialógicos. Nesse contexto, as vozes docentes puderam compreender o contexto da nossa pesquisa, bem como trouxeram contribuições valiosas para a nossa interlocução, por meio dos saberes atinentes ao fazer pedagógico, presentes em suas experiências pedagógicas.

QUADRO 2  
ORGANIZAÇÃO INTERNA DOS CAPÍTULOS

Subtítulo da “refeição”	Objetivo
Aperitivo	Contextualizar o objetivo do capítulo
Couvert	Apresentar questionamentos provocadores acerca da temática a ser trabalhada pelo capítulo.
Entrada	Propor leitura(s) introdutória(s) relativa(s) aos conceitos a serem trabalhados no capítulo.
Prato principal	Sugerir a(s) principal(ais) leituras fundamentadora(s) da temática central.
Bebida	Promover leitura(s) complementar(es) a ideia-chave abordada no capítulo.
Harmonização	Estimular diálogos entre as leituras propostas e as realidades docentes.
Sobremesa	Propor reflexões complementares à abordagem central do capítulo.
Aceita um café?	Apresentar sugestões de leitura complementar que não tenham sido selecionadas e evidenciadas pelo capítulo.

*Fonte: elaborado pelos autores*

O produto educacional foi validado pelos professores convidados a avaliar nossa pesquisa e também submetido à análise de 40 sujeitos que colaboraram em sua produção. Para esse momento, foi proposto um encontro virtual, promovido via plataforma *Jitsi Meet* ([meet.jit.si](https://meet.jit.si)), no dia 09 de novembro de 2020, a todos os docentes que interagiram com a pesquisa por meio do projeto de extensão. O convite foi encaminhado por comunicado interno, via Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Vila Velha.



No horário programado, o encontro iniciou-se com a apresentação da versão recente do produto educacional. Em seguida, propus um espaço de diálogo para a exposição das impressões dos presentes. Todos os que publicamente reivindicaram fala manifestaram-se elogiosos ao resultado exposto. Via *chat*, alguns temperos foram adicionados àquele momento de validação:

**Tempero 1:** O material ficou incrível! Completíssimo. Assim como toda a formação.

**Tempero 2:** Lindo demais... Emocionante saber que o que “nós fizemos” não ficará ao léu.

**Tempero 3:** Parabéns! O material ficou ótimo e com certeza poderá ser aproveitado pelos professores que não participaram da formação.

**Tempero 4:** Murilo, aprendi muito com sua pesquisa, abriu minha mente e me inspirou no meu trabalho. Parabéns, Murilo! Muito Sucesso. É muito bom começar a semana com Formação, com esse retorno. O seu retorno nos prova o respeito e o carinho que você demonstrou por nós!

**Tempero 5:** Gostaria de parabenizá-lo pelo trabalho. Muito rico e agradecer pela contribuição que nos deu enquanto profissional... foi muito maravilhoso aprender com você.

Antes de encerrar o encontro, explicamos que os que ainda sentissem o desejo poderiam colaborar com esse instante de validação respondendo a um questionário virtual formulado via *Google Forms*. Nele, sete perguntas foram propostas, conforme reprodução organizada no Quadro 3.

**QUADRO 3**  
PERGUNTAS PARA VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

<b>Abordagem</b>	<b>Estrutura da resposta</b>
1 A seleção de textos apresentada na organização dos encontros foi interessante para você?	Texto livre
2 A apresentação do conteúdo e a organização das atividades foram claras para você?	Texto livre
3 De alguma forma, os textos literários e o referencial teórico com os quais dialogamos influenciaram o seu modo de ler literatura?	Texto livre
4 Você indicaria acesso ao caderno pedagógico a colegas de trabalho?	Múltipla escolha: ( ) Dificilmente ( ) Possivelmente

*Fonte: elaborado pelos autores*

Por fim, vale considerar que optamos por mais esse diálogo com o grupo de professores envolvidos na pesquisa a fim de, sobretudo, manter a coerência com a escuta de vozes que foram respeitosa-mente avaliadas, durante todo o desenvolvimento do trabalho. Promover troca entre pares permitiu-nos entender a relevância de um estudo vivo e verdadeiramente possível de se relacionar com um cotidiano docente por vezes amargo, por vezes doce, por vezes ácido, mas, convenhamos, incansavelmente apetitoso.

## **4 Considerações finais: um convite a novas refeições**

Após degustar uma multiplicidade de sabores e saberes, tanto por meio dos nossos referenciais teóricos como pelas interações concretas proporcionadas pela experiência de campo, não podemos propor conclusões definitivas, apenas acenar para a possibilidade de novas refeições a partir da temática em estudo.

Iniciamos essa investigação na tentativa de compreender como os símbolos alimentares são manifestados em textos literários e a relevância de considerá-los como prática de leitura crítica para as dinâmicas pedagógicas a um professor que se pretende agente carnavalizador das aulas de Língua Portuguesa. Nesse percurso, entendemos que o campo da gastronomia, para além de disciplina e manifestação cultural crescente no Brasil, traz consigo fortemente associadas questões sociais e identitárias, merecedoras de leituras transdisciplinares e semióticas nos mais diversos espaços de interação. A comida materializa práticas sociais de absoluto caráter dialógico. A verdade é que, a cada refeição preparada, éramos alimentados por um banquete de descobertas, sobretudo porque fomos constantemente surpreendidos por vozes que nos confirmavam a potencialidade do compartilhamento discursivo e ideológico proporcionado pelas interações textuais.

A gastronomia, aliada à carnavalização e à formação docente, revelou-se um campo de conhecimento capaz de conduzir análises sobre a sociedade em que vivemos e a qual pertencemos, colocando em evidência seu valor simbólico e social e seus múltiplos desdobramentos e possibilidades reflexivas. Ler o mundo pela comida, contudo, ainda não é dinâmica valorizada em atividades promovidas pela escola. A literatura, nesse sentido, possibilita uma abertura a um mundo crítico e diverso. Enquanto representação de tempos e de sociedades, ela se consolida como ferramenta importante, por meio da qual outros símbolos sociais podem ser observados. Incentivar esse comportamento requer a valorização de certo pensamento relacionado à formação de professores.

Práticas de leitura literária em sala de aula precisam ser revistas, reformuladas e atualizadas para os novos tempos. Com nossa pesquisa, apresentamos uma alternativa pautada por uma atuação

docente capaz de romper as dogmáticas monológicas nas ações de formação dos sujeitos. Pensar o tema da leitura crítica sob a ótica das teorias gastronômicas implica, ainda, borrar os limites colocados por questões valorativas (alta e baixa / boa e ruim). Implica conceber a comunicação determinada pela alimentação como o conjunto de escolhas, combinações e alterações simbólicas de ingredientes, de técnicas, de instrumentos, de pessoas, de histórias e, não por acaso, de diálogos. Vale novamente ponderar que as considerações finais desta pesquisa não têm como pretensão alçar a condição de verdade absoluta sobre os conceitos envolvidos ou sobre o tema de investigação. É, antes de tudo, uma tentativa, uma possibilidade de coerência e de valor, entre tantas outras pesquisas feitas anteriormente à minha dissertação e àquelas que estão por vir para continuar a nos alimentar.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 2008.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à Pesquisa Qualitativa. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: Estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

KAPLÚN, G. Contenidos, itinerarios y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos. **VI Congreso de ALAIC (Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación)**. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 2002.

KAPLÚN, G. Material Educativo: a experiência do aprendizado. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 27, p. 46-60, maio/ago, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 05 out. 2022.

RANGEL, J. N. M. **Leitura na escola**: Espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação, 2005.

VASSÍLIEV, Nikolái Leonídovitch. M. M. Bakhtin como professor universitário. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 203-211, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/36771>. Acesso em 15 out. 2023.



## **Sobre os autores e autoras**

### **Ana Carla Loss Furlan Gerke**

Possui mestrado em Ensino de Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades – PPGEH, do Ifes - Campus Vitória, especialização em Educação Ambiental pela Universidade Castelo Branco e especialização em Educação do Campo pela Universidade Federal do Espírito Santo. É graduada em Geografia (Faculdades Integradas Castelo Branco) e em Pedagogia (Centro Universitário Claretiano). Professora em licença da Prefeitura Municipal de Colatina. Integrante do Grupo de Pesquisa Coletivo Girassol.

*E-mail: anacarlaf@hotmail.com*

### **Aldieris Braz Amorim Caprini**

Pós-doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – Usp, sob a supervisão de Selma Garrido Pimenta, doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, mestre em História pela Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes e licenciado em História pela Faculdade São Camilo-ES. Professor do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, atuando no ensino médio (História), na graduação (Licenciatura) e na pós-graduação (no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades – Mestrado Profissional). Tem experiência na gestão educacional na

Coordenação dos Cursos de Graduação, na Direção de Graduação e na Direção de Campus. É líder do grupo de pesquisa CNPq “Ensino de Humanidades e Relações Étnico-Raciais”, atuando nas linhas de pesquisa “Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais” e “Prática de Ensino e Relações Étnico-Raciais”.

*E-mail: alderis.caprini@ifes.edu.br*

### **Antônio Carlos Gomes**

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (1986), mestrado e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). É professor titular do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, lecionando no ensino médio, na graduação e pós-graduação. É docente permanente do Mestrado Profissional em Humanidades – PPGEH e do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, além de responder pelo curso de Letras a Distância.

*E-mail: antonio.gomes@ifes.edu.br*

### **Charles Moreto**

É professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Santa Teresa. É professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades – PPGEH, no Ifes – Campus Vitória. Doutor em Educação (2015) pela Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes na linha de pesquisa ‘Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor’. Tem desenvolvido estudos e pesquisas nas temáticas: a) Formação de professoras/es; b) A escola de classes multisseriadas e seus/suas sujeitos/as, com foco na formação e no trabalho docente; c) Questões geracionais, com ênfase no/a professor/a; d) Metodologias, métodos e instrumentos de pesquisa em edu-



cação, em especial sobre Grupos de Discussão, Entrevistas Narrativas Biográficas, História Oral e o Método Documentário; e e) Instrumentos para o ensino de Ciências Biológicas. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade.

*E-mail: charlesm@ifes.edu.br*

### **Daniela Cunha Madeira**

Graduada em Direito pela Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE; pós-graduada em Direito Judiciário pela Faculdade São Geraldo; licenciada em Letras-Português e mestre em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Atualmente atua como coordenadora da Central de Alvarás, setor ligado à Secretaria de Estado da Justiça – SEJUS.

*E-mail: danicmadeira@gmail.com*

### **Davis Moreira Alvim**

Professor de História do ensino médio no Instituto Federal do Espírito Santo (campus Vitória) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades – PPGEH. Possui doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011) e realizou estágio pós-doutoral em Psicologia Institucional na Universidade Federal do Espírito Santo (2017). É autor dos livros *Ano 1 no Brasil: como cartografar resistências?* e *Quatro clássicos para resistir: Nietzsche, Kafka, Foucault e Deleuze*, este último em coautoria com Izabel Rizzi Mação.

*E-mail: davis.alvim@ifes.edu.br*

### **Jalber Boa Camilo**

Mestre em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo, professor pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Participa do grupo de pesquisa Tecprática.

*E-mail: jalbercamilo@yahoo.com*

### **Jaqueline Maissiat**

Doutora em Informática Educativa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro, professora permanente do Mestrado de Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) do Doutorado Profissional em Educação Tecnológica pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). É líder do Grupo de pesquisa NetEdu (Núcleo de Estudos em Tecnologias Digitais na Educação) e participa do grupo de pesquisa Tecprática.

*E-mail: jaquelinemaissiat@iftm.edu.br*

### **Juliana Melo Rodrigues Lucas**

Mestre em Ensino de Humanidades, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Vitória. Possui pós-graduação em Informática na Educação pela mesma instituição. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Iniciou sua vida profissional na área educacional como estagiária de educação infantil e no assessoramento pedagógico no Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo. Após diplomada, atuou como Coordenadora de Unidade Municipal de Educação Infantil no município de Vila Velha e posteriormente como professora no Centro Educacional Leonardo da Vinci, atuando neste último por doze anos. Atualmente, exerce o cargo de profes-

sora efetiva de Ensino Fundamental e Educação infantil na Prefeitura Municipal de Serra. Áreas de atuação: alfabetização, cotidiano escolar, ensino-aprendizagem e informática.

*E-mail: jumrlucas@hotmail.com*

### **Leonardo Bis dos Santos**

Possui graduação em Ciências Sociais — Licenciatura e Bacharelado — pela Universidade Federal do Espírito Santo (2004) e em Letras Português — Licenciatura — pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2023); especialização em Educação Ambiental pelo Instituto Federal Fluminense (2008); MBA em Gerenciamento de Projetos pela FGV (2009); mestrado em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (2007) e doutorado em História, na área de concentração em História Social das Relações Políticas, pela Universidade Federal do Espírito Santo (2016). Atua como professor efetivo de sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes (Campus Vitória), onde leciona no ensino técnico, na educação de jovens e adultos, na graduação e pós-graduação (Mestrado em Ensino de Humanidades - PPGEH). Lidera o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sociedade e Emancipação – GEPESE/Ifes/CNPq, é Pesquisador de Produtividade do Ifes desde 2020 e, desde 2023, é Pesquisador do Observatório de Economia Criativa (HUB ES+). Em todos os casos, têm investigado processos de existência e resistência em periferias urbanas.

*E-mail: leonardo.bis@ifes.edu.br*

### **Letícia Queiroz de Carvalho**

Professora Efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes, com lotação no campus Vitória e atuação na área de Letras e Educação, na graduação presencial em

Letras-Português, na graduação a distância em Letras-Português e nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes (2012); Mestre em Estudos Literários (2004) e Licenciada em Letras-Português (1999) pela mesma instituição. Integra o grupo de pesquisadores do Grupo de Pesquisas Culturas, Parcerias e Educação do Campo (Ufes) e Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEBAKH – Ufes). É líder do grupo de pesquisas Núcleo de Estudos em Literatura e Ensino do Ifes – Campus Vitória. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura e ensino, prática de ensino de língua e literatura, linguagem, formação de professores e pedagogia social.

*E-mail: leticia.carvalho@ifes.edu.br*

### **Marcela Lopes Mendonça Coelho de Amorim**

Graduada em Serviço Social (1996) e Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes (2002), cursou o Mestrado em Ensino de Humanidades no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades – PPGEH, no Ifes – Campus Vitória (2021). Atua como bibliotecária na rede Municipal de Ensino de Vitória/ES desde 2006. Atualmente cursa a Graduação em Letras Português pelo Ifes.

*E-mail: marcelamedm@gmail.com*

### **Mara Perpétua Banhos Pereira**

Artista com bacharelado em Artes Plásticas (1990) e Licenciatura em Educação Artística (1998), pós-graduação em Abordagens Contemporâneas em Arte Educação (2002) pela Universidade Federal do

Espírito Santo e mestrado em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2023). Desenvolve seu trabalho na área de Arte, com proposições de interação e compartilhamento de ideias, e atua como artista educadora no ensino público formal e em diferentes espaços educacionais, com projetos em mediação cultural. É professora do Espaço de Arte Atelier/PMV (desde 2008), ambiente experimental de produção, difusão e conhecimento em Arte.  
*E-mail: maraperpetuabanhos@gmail.com*

### **Murilo Góes Martins**

Licenciado em Letras - Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2016) e graduado em Gastronomia pela Universidade Vila Velha (2018). É mestre em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2020). Frequentou o curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL), na condição de aluno especial (2021). Integra o grupo de pesquisadores do Núcleo de Estudos em Literatura e Ensino (Ifes - Campus Vitória). É ator profissional e gestor cultural no Núcleo de Arte Contemporânea Clã Arte Studio, em Vitória/ES. Leciona como professor no Instituto Federal do Espírito Santo (Campus Vila Velha) em disciplinas relacionadas ao Ensino, Educação e Língua Portuguesa (2022); trabalha como redator de projetos culturais; desenvolve trabalhos de escrita dramática e de direção cênica; publicou obras de literatura infantojuvenil com ênfase nas relações culturais da alimentação. Idealizador do projeto Macunaíma: um núcleo de estudo e experimentação em comida brasileira e sua relação com campos artísticos ([www.macunaima-cafe.com.br](http://www.macunaima-cafe.com.br)).

*E-mail: murilo.martins@ifes.edu.br*

### **Nadia Juliana Rodrigues Serafim**

Possui graduação em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal do Espírito Santo (2012) e mestrado em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2020). É professora efetiva atuante nas escolas da Rede Municipal da Serra desde 2013. Desenvolveu ações educativas com adolescentes como Assessora Pedagógica no Programa Adolescente Cidadão. Atualmente desenvolve práticas formativas com professores como Assessora Pedagógica na Gerência de Formação de Professores da Secretaria de Educação do Município da Serra (SEDU/GEFOR). Neste ambiente, realiza trabalhos como: planejamento, organização, produção de materiais e desenvolvimento de formação continuada com docentes, tutoria na plataforma EducaSerra de Formação Docente à Distância ([eadsedu.serra.es.gov.br](http://eadsedu.serra.es.gov.br)), orientação e elaboração de materiais didáticos para estudantes do ensino fundamental.

*E-mail: [nadiarserafim@yahoo.com.br](mailto:nadiarserafim@yahoo.com.br)*

# Índice Remissivo

## **Arte**

4, 12, 20, 29, 41, 58, 111, 112, 113, 114, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 127, 129, 136, 137, 138, 140, 163, 176, 177,

## **Biblioteca escolar**

49, 131, 145

## **Carnaval, Carnavalização**

122, 152, 159, 160, 161, 162, 167,

## **Círculo de leitura**

45, 46, 47, 49, 52, 54, 58, 59, 62

## **Contação de história, contador/ contadora de história**

35, 38, 44, 49, 137, 142, 144

## **Conversação**

111, 113, 114

## **Educação do Campo**

9, 16, 17, 19, 23, 25, 27, 29, 31, 171, 176,

## **Encontro**

8, 9, 21, 22, 25, 26, 45, 46, 47, 49, 55, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 81, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 113, 114, 115, 118, 120, 121, 123, 125, 128, 129, 135, 151, 152, 154, 161, 162, 164, 165, 166

## **Ensino dos esportes**

69, 70, 71, 74, 75 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84

## **Escola**

9, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 30, 31, 39, 43, 44, 45, 61, 62, 63, 64, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 89, 90, 94, 9, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 112, 113, 119, 121, 129, 131, 134, 139, 146, 152, 153, 154, 157, 158, 161, 167, 172, 178

## **Étnico-racial**

89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 172

**Extensão**

19, 20, 25, 38, 44, 91, 97, 98, 144,  
146, 151, 162, 164, 175

**Formação Continuada**

16, 18, 19, 21, 23, 26, 28, 31, 69, 70,  
71, 72, 76, 97, 163, 178

**Formação docente**

12, 28, 76, 89, 90, 91, 97, 99, 100,  
101, 105, 106, 107, 108, 151, 152, 155,  
156, 157, 159, 162, 167

**Gastronomia**

152, 162, 163, 167, 177

**Ideia**

4, 5, 19, 26, 49, 55, 66, 72, 77, 78, 81,  
83, 84, 93, 95, 111, 112, 115, 116, 117,  
118, 119, 124, 125, 128, 129, 131, 138,  
153, 160, 162, 163, 164, 177

**Iramuteq**

23

**Leitura literária**

35, 38, 41, 42, 44, 65, 167

**Literatura**

12, 41, 42, 43, 49, 58, 83, 151, 152,  
156, 162, 163, 166, 167, 176, 177

**Pedagogia da Alternância**

16, 18, 19, 20, 23, 25, 26, 27, 28, 29,  
30, 31

**Prática de ensino**

79, 172, 176

**Preso, prisional**

35, 39, 40, 43, 44, 47, 48, 49, 51, 56,  
57, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 123

**Sequências didáticas**

4, 82, 136, 137

**Tecnologias digitais**

69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 80,  
82, 83, 84, 174