

# REFLEXÕES DOCENTES E SUAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS:

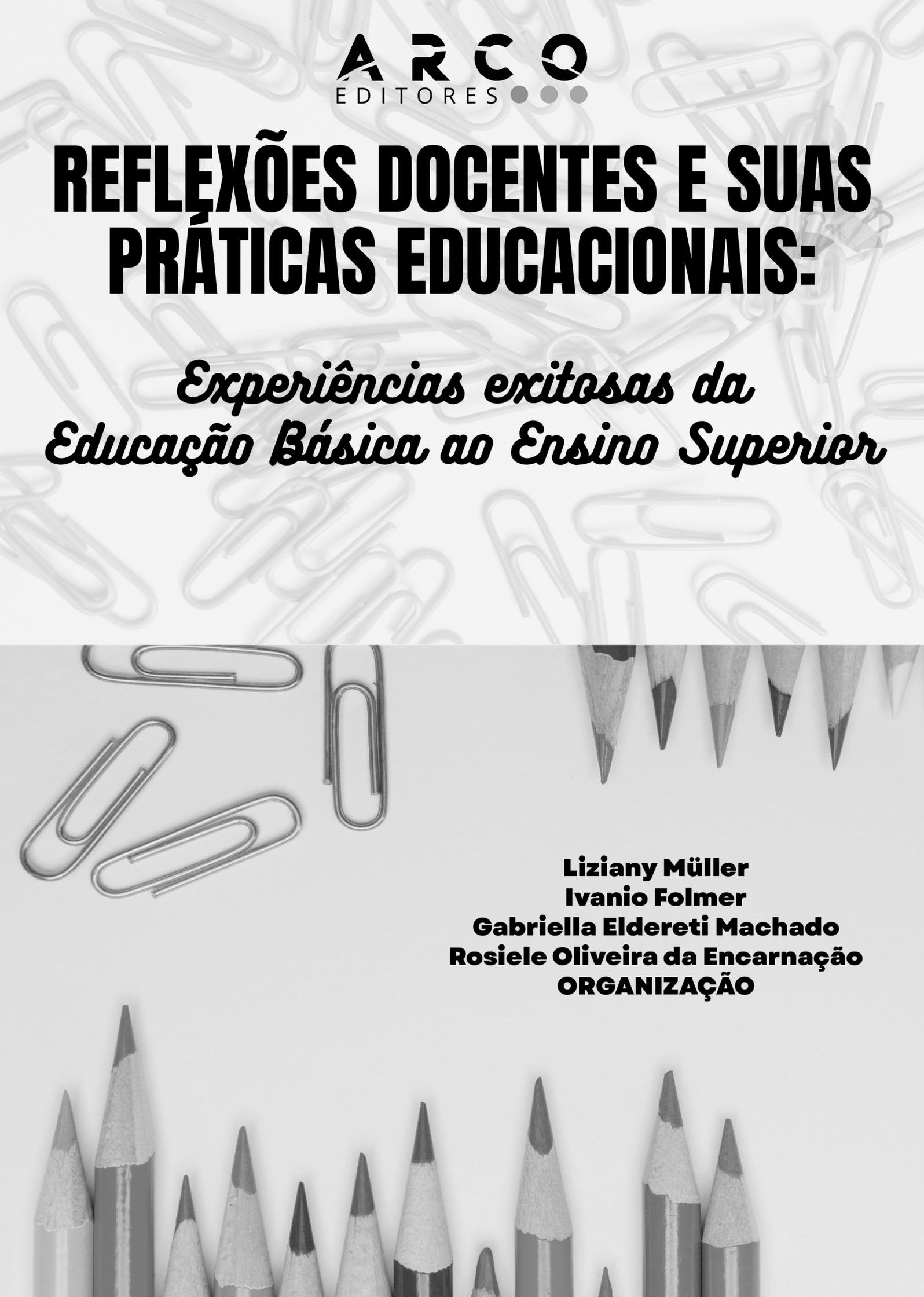
*Experiências exitosas da  
Educação Básica ao Ensino Superior*

**Liziany Müller  
Ivanio Folmer  
Gabriella Eldereti Machado  
Rosiele Oliveira da Encarnação  
ORGANIZAÇÃO**

**A R C O**  
EDITORES ● ● ●

# **REFLEXÕES DOCENTES E SUAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS:**

*Experiências exitosas da  
Educação Básica ao Ensino Superior*

The background of the cover is a light gray color with a pattern of faint, overlapping paper clips. A horizontal band across the middle of the cover features several paper clips on the left and several sharpened pencils on the right. At the bottom of the cover, there is a row of various pencils, some sharpened and some not, pointing upwards.

**Liziany Müller  
Ivanio Folmer  
Gabriella Eldereti Machado  
Rosiele Oliveira da Encarnação  
ORGANIZAÇÃO**

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



### CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin, UFOB.

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos, UEL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva, UNIDAVI.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Camila do Nascimento Cultri, UFSCar.

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, UCB.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane dos Santos Ramos, UFSM.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Regina Müller Germani, UFFS.

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins, UFFS.

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa, UFN.

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs, UFES.

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler, UFSM.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liziany Müller, UFSM.

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza, UNISC.

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio, UFRGS.

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos, UFU.

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado, UFJF.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francielle Benini Agne Tybusch, UFN.

Prof<sup>a</sup> DR<sup>a</sup>. Mônica Aparecida Bortolotti, UNICENTRO

Prof<sup>a</sup>. Msc. Maricléia Aparecida Leite Novak, UNICENTRO

Prof. Msc. Sergio Ricardo Gaspar

Prof<sup>a</sup> Msc. Elizandra Petriu Gasparelo, UNICENTRO

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Reflexões docentes e suas práticas educacionais  
[livro eletrônico] : experiências exitosas  
da educação básica ao ensino superior /  
organização Liziany Müller...[et al.]. --  
1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores,  
2022.  
PDF.

Outros organizadores: Ivanio Folmer, Gabriella  
Eldereti Machado, Rosiele Oliveira da Encarnação.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-5417-071-0

1. Atividades lúdicas 2. Educação básica  
3. Prática pedagógica 4. Práticas educacionais  
I. Müller, Liziany. II. Folmer, Ivanio. III. Machado,  
Gabriella Eldereti. IV. Encarnação, Rosiele Oliveira  
da.

22-137912

CDD-370.71

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Práticas educativas : Formação docente : Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-071-0

*Diagramação e Projeto Gráfico: Gabriel Eldereti Machado*

*Imagem capa: Designed by canva*

*Revisão: Organizadores e Autores(as)*

**ARCO EDITORES**

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

# **Apresentação**

Pensar os processos educacionais é indagar sobre a comunicação e a articulação entre o ensinar e o aprender, para possibilitar a construção de conhecimentos nas práticas escolares. São caminhos que se cruzam e em muitos casos divergem-se, lançando oportunidades e desafios para a prática docente.

Tais caminhos, trazem experiências e vivências para a profissão, estabelecendo um movimento constante de construção do ser docente. Nesse sentido, o fazer docente é uma grande colcha de retalhos, com pequenos retalhos. Pensar de forma colaborativa nas suas práticas docentes assim como compartilhar suas vivências para seus pares, ocasiona uma troca de saberes e de conhecimentos.

Diante disso, apresentamos a obra REFLEXÕES DOCENTES E SUAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS: Experiências exitosas da Educação Básica ao Ensino Superior, com escritas e reflexões acerca de experiências exitosas em diversos contextos educacionais como ensino básico, técnico e superior, fortalecendo e validando as práticas pedagógicas/educacionais de educadores/as.

Desejamos que com a leitura dos relatos, professores e professoras, sintam-se estimulados, motivados e desafiados, a desenvolver suas práticas em sala de aula, de maneira criativa.

***Um grande abraço!***

*Liziany Müller*

*Ivanio Folmer*

*Gabriella Eldereti Machado*

*Rosiele Oliveira da Encarnação*

# Sumário

## CAPITULO 1

**A LEITURA E ESCRITA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO COM CRIANÇAS: PESQUISAS QUE ILUMINAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....8**

*Care Cristiane Hammes*

**doi: 10.48209/978-65-5417-071-1**

## CAPITULO 2

**A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL: UM NOVO CONCEITO SOBRE DIDÁTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....22**

*Ludimira da Silva Duarte*

*Nayara Feitosa de Moraes*

*Cláudia Lafaiete de Brito Freitas*

*Daniela Menezes de Sousa Candido*

**doi: 10.48209/978-65-5417-071-2**

## CAPITULO 3

**O ENSINO DE INGLÊS E A ABORDAGEM MULTINÍVEL.....37**

*Helena Mesquita Bizzarri*

**doi: 10.48209/978-65-5417-071-3**

## **CAPITULO 4**

### **REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA E PROPOSTAS LÚDICAS: A MULTIPLICAÇÃO EM FOCO.....50**

*Roseli Soares de Sá*

**doi: 10.48209/978-65-5417-071-4**

## **CAPITULO 5**

### **RELATO DE EXPERIENCIA EN LA PASANTÍA SUPERVISADA EN LENGUA ESPAÑOLA: UNA VISIÓN DEL RESULTADO DE NUESTRA PRÁXIS PEDAGÓGICA .....63**

*Yasmin Garcia Marques*

*André Firpo Beviláqua*

**doi: 10.48209/978-65-5417-071-5**

**SOBRE OS ORGANIZADORES.....80**

**SOBRE OS AUTORES.....84**

# CAPÍTULO 1

## **A LEITURA E ESCRITA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO COM CRIANÇAS: PESQUISAS QUE ILUMINAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Care Cristiane Hammes*

Doi: 10.48209/978-65-5417-071-1

### **Introdução**

Essa pesquisa apresentou como objetivo realizar o estado do conhecimento sobre prática pedagógico em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada é de caráter bibliográfico pelo qual foi realizado o levantamento das obras tendo como critérios os trabalhos socializados

no Brasil em no mínimo em três (03) fontes de pesquisa. No primeiro mapeamento as bases de dados pesquisadas foram: a) Portal de Teses/Dissertações da Capes, b) Portal de periódicos da Capes - Base de Dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), e) levantamento sobre a trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil de 1972 até 2000, realizado por Antônio Carlos Pinheiro (2003) em sua tese de doutorado intitulada a Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o Ensino de Geografia no Brasil (1972-2000).

As consultas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2020 e janeiro de 2021. A primeira etapa foi a busca de títulos com as seguintes palavras-chave: Ensino de Geografia e suas possíveis combinações com essas palavras. Foram utilizados como filtro o país da publicação (Brasil) e o idioma (português). Numa segunda busca, procuramos identificar pelo título e pela temática ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **Desenvolvimento: Estado do Conhecimento sobre o fazer Pedagógico em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

O ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental passou a fazer parte das preocupações e reflexões de pesquisadores a partir de 1982 e intensificou-se na última década do século XX, conforme pode ser observado no levantamento das pesquisas relacionadas ao tema. Nos anos anteriores a disciplina Geografia fazia parte da área de conhecimento Estudos Sociais<sup>1</sup> (MARQUES, 2009). Straforini (2004, p. 77) ao discutir sobre a pesquisa em Geografia nesse nível de ensino, afirma que,

---

<sup>1</sup> Para Marques (2009) os estudos destacam o ensino de Geografia sendo influenciado pelas transformações ocorridas na década de 1970, com a implantação dos Estudos Sociais, de acordo com a lei Federal 5692/71, no curso primário. Em 1979 ocorreu mudança no currículo e as disciplinas de Geografia e História voltaram a ser ensinadas individualmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

[...] ainda existe um tabu nas pesquisas em ensino de Geografia, e muito menos, objeto de conhecimento e de domínio intelectual dos professores nesse nível de escolaridade. Todavia, se esse desafio não for enfrentado continuaremos como uma disciplina irrelevante ou secundária nas séries iniciais, participando no conjunto das disciplinas como aquela na qual se encaixam as atividades comemorativas.

O maior e mais completo levantamento sobre a trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil de 1972 até 2000, foi realizado por Antônio Carlos Pinheiro (2003) em sua tese de doutorado, *Trajetórias da pesquisa acadêmica sobre o Ensino de Geografia no Brasil (1972-2000)*. Essa tese foi defendida no Instituto de Geociências da Universidade de Campinas (UNICAMP). Nessa tese Pinheiro (2003) conseguiu catalogar 197 pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia nos níveis fundamental, médio, graduação e pós-graduação. Desse total, 171 foram de mestrado e 26 de doutorado. Como o interesse dessa pesquisa está voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, observando a pesquisa de Pinheiro (2003), apenas vinte e cinco (25) pesquisas se referem a esse período, abordando diferentes temas.

No ano de 2005, foi lançado o livro *O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)*, organizado por Pinheiro, a partir de sua tese de doutorado. Ampliou os dados de sua pesquisa entre o período de 1967 até 2003. Foram produzidas mais 120 pesquisas, perfazendo um total de 317 trabalhos. No que se refere aos anos iniciais do ensino Fundamental, Pinheiro (2005), conseguiu catalogar mais 19 pesquisas, conseguindo atingir um total de 58 trabalhos produzidos em diferentes programas de pós-graduação no país, na área da Geografia, Educação e outros. Nem todos os trabalhos catalogados por Pinheiro estão disponíveis no portal de teses/dissertações da Capes.

Em seguida realizamos pesquisas no Banco de Teses e dissertações da Capes, no ano de 2020 e encontramos um total de 1288 teses e dissertações sobre a temática Ensino de Geografia, ou seja, houve uma preocupação, nos

últimos anos, em disponibilizar todas as teses/dissertações, por isso, a grande diferença entre os números anunciados por Pinheiro (2001, 2003) e o Portal de Periódicos Capes. Desse total, apenas 31 teses/dissertações referem-se ao ensino de Geografia nos anos iniciais. Pinheiro (2003, 2005) anuncia 58 trabalhos catalogados, conforme já foi anunciado anteriormente. Essa diferença ocorre porque uma parte dessas pesquisas refere-se aos Estudos Sociais, ou seja, 27 pesquisas. A seguir são apresentadas algumas pesquisas.

João Roberto Vieira, da área da educação da UFG (Universidade Federal de Goiás) realizou pesquisa sobre o *Saber geográfico: uma abordagem fenomenológica do saber do professor nas séries iniciais do ensino fundamental*. Vieira (1997) investigou como o saber geográfico é constituído pelo professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental e como o mesmo é vivenciado na ação desse professor. As preocupações da pesquisa se referem a formação desse professor, ou seja, que muitas vezes o conhecimento geográfico é trabalhado com os alunos por professores que não tem uma formação específica mínima na área de Geografia. Na concepção de Vieira (2007), isso pode gerar nos alunos diferentes formas de relacionamento com o referido conteúdo. Para isso apresenta como o saber geográfico é constituído, as dimensões históricas da estrutura do fenômeno, o espaço da Geografia escolar e a dimensão educativa da Geografia.

A segunda tese de Gilcileide Rodrigues da Silva, intitulada, *O ensino de Geografia na educação básica: os desafios do fazer geográfico no mundo contemporâneo*, na área da Geografia, USP (Universidade de São Paulo), no ano de 2010. Silva (2010) parte da abordagem fenomenológica para o ensino de Geografia, descrevendo a realidade e colocando no centro da reflexão o próprio ser, o aluno, o professor, enfim, o ser humano, descrevendo o cotidiano escolar. Nessa maneira de pensar não existe um mundo sem sujeito, nem sujeito sem

mundo. Também não existe um sujeito sem espaço, ou seja, o espaço vivido. Silva (2010) adotou a intencionalidade como um dos pressupostos para a compreensão da fenomenologia, ou seja, uma consciência intencional. Analisou a escola como lugar que possibilita a compreensão do mundo vivido, ou seja, o lugar onde o passado e presente se manifesta na memória das pessoas, onde se estabelecem relações de vizinhança, de conflitos, de cultura, aproximando-se da Geografia Cultural. Mostrou que a competência do fazer docente em Geografia está associada a maneira como se compreende o conhecimento, a ponto de reorganizar, reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula.

A terceira pesquisa de Matusalém de Brito Duarte, intitulada *Leituras do “lugar-mundo-vivido” e do “lugar-território” a partir da intersubjetividade*, (2006), da área da educação da Universidade Feral de Minas Gerais. Apresentou como objetivo refletir, a partir da intersubjetividade, acerca da construção social de categorias espaciais geográficas: o “lugar-mundo-vivido” e o “lugar-território”. Duarte (2006) aponta que a fenomenologia-existencialista, em Merleu-Ponty, discute a sensação e a percepção para explicar a manifestação dos fenômenos, ou facticidade no espaço, considerando a inter-relação entre os sentidos compartilhados ou percepções dos sujeitos envolvidos, sendo então possibilitado o fazer existencial. Identificou a ponte entre a subjetividade e a construção intersubjetiva/social da realidade, a fim de averiguar suas relações com conceitos de “espaço” na Geografia. Neste caso, foram consideradas as categorias “lugar-mundo-vivido” e “lugar-território”, não como categorias antagônicas, mas complementares na ampliação da leitura espacial. O estudo trouxe à epistemologia geográfica novas possibilidades de compreensão intersubjetiva da realidade espacial.

A quarta pesquisa de Rosangela Doin de Almeida (1994) intitulada *Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos*, pela USP,

trata de uma proposta para o ensino de mapas que tem como princípios: a reflexão, a construção de modelos tridimensionais e gráficos, a problematização e a participação ativa dos alunos. Almeida (1994) organizou sua proposta em três fases em que procurou aprofundar os conceitos cartográficos de escala, projeção no plano, referenciais de localização e símbolos cartográficos. Ao realizar desenhos com os alunos, Almeida (1994) constatou que os objetos eram representados de maneira vertical. Para repensar o processo a pesquisadora utilizou um plano de base como pista para a projeção no plano, pois engendra a representação projetiva do ponto de vista vertical, no caso de áreas pequenas e bem conhecidas.

A quinta pesquisa, de Roselane Zordan Costella (2001), intitulada a *alfabetização cartográfica interdisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a interação do educando no contexto sócio-ambiental*, pela UFRGS apresenta como tema central a importância da alfabetização cartográfica nos anos iniciais do ensino fundamental. Para a realização da pesquisa, Costella (2001, p.10) realizou o processo de alfabetização por meio da sistematização e teorização de oficinas. Costella (2001) realizou essa pesquisa no segundo semestre do ano de 1999 e no decorrer de 2000, com alunos na idade entre 6 e 10 anos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa mostrou que uma das preocupações na ação docente é fazer com que o aluno pense sobre o espaço, representando e interpretando os espaços de vivência, sejam eles reais ou virtuais. Isso possibilitou ao aluno um conhecimento sobre sua identidade espacial, e mais tarde transferí-la para uma representação ou leitura de mapas.

A sexta pesquisa sobre a ação em Geografia nos anos iniciais foi realizada por Antônio Carlos Castrogiovanni (1995), no mestrado em educação da UFRGS. O título da mesma é *Da Geografia que ainda é feita a uma visão da ciência geográfica: também se alfabetiza em e com a Geografia*. Castrogiovan-

ni (1995) investigou a atual situação da Geografia nos anos iniciais e buscou alternativas para práticas pedagógicas inovadoras para os anos iniciais do ensino fundamental. Para isso discute sobre o que é entendido como alfabetização e a relevância da Geografia nesse processo, passando pelas espacialidades da leitura e da escrita na Geografia, no interior de buscar alternativas de ensino e estabelecer conexões interdisciplinares.

Ao realizar busca no portal de periódicos da Capes, base SciELO é importante dar destaque para as pesquisa de Helena Copetti Callai, Professora da UNIJUI, especialmente o artigo *Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Callai (2005, p. 228) considera que a leitura de mundo é fundamental para que toda a criança possa viver em sociedade e exercitar sua cidadania. “Para isso ela precisa aprender a ler, aprender a ler o mundo; e escrever, aprender a escrever o mundo. E uma maneira possível de ler o mundo é por meio da leitura do espaço, que traz as marcas da vida dos homens”. Portanto, fazer a leitura do mundo é compreender o vivido por meio da alfabetização cartográfica. “Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de Geografia, passa a ser importante para quem quer pensar e propor a Geografia como um componente curricular significativo” (CALLAI, 2005, p. 229).

A prática de fazer a leitura do mundo nasce com a criança, por meio de seus contatos, seja por intermédio da mãe, seja pelo esforço da própria criança, ou seja, ela busca a conquista de um espaço. “Um espaço que não é mais o ventre materno onde ela está protegida, mas um espaço amplo, cheio de desafios e variados obstáculos, e que, para ser conquistado, precisa ser conhecido e compreendido”. (CALLAI, 2005, p. 233). A criança vai fazendo isso por meio dos desafios e quando desafiada, superando e ampliando cada vez mais a sua visão linear do mundo. Assim ela consegue ir avançando a sua capacidade de reco-

nhecimento e de percepção. Ao caminhar, correr, brincar, ela está interagindo com um espaço que é social, está ampliando o seu mundo e reconhecendo a complexidade dele.

O professor precisa apresentar meios para que o aluno possa ir além dos conceitos de sua rua, seu bairro, sua escola. Se sempre o ponto inicial e o ponto de finalização for o aluno, sua leitura de mundo se tornará egocêntrica, ou seja, é necessário ampliar sua leitura para que ele possa entender além do “eu” no mundo.

O problema não é partir do “eu”, mas sim fragmentar os espaços que se sucedem e que passam a ser considerados isoladamente, como se tudo se explicasse naquele e por aquele lugar mesmo. A dinâmica do mundo é dada por outros fatores. E o desafio é compreender o “eu” no mundo, considerando a sua complexidade atual (CALLAI, 2005, p. 230).

Deve-se ter um ponto de partida, mas não pode-se limitá-lo apenas a realidade do aluno. Muitas vezes o conhecimento geográfico é apresentado de maneira fragmentada, partindo do próprio aluno, do mais simples e próximo ao complexo e distante. Portanto a aprendizagem em Geografia se torna algo superficial e repetitivo, pois segue sempre em uma sequência linear (CALLAI, 2005).

Para Callai (2005, p. 244) “uma das formas possíveis de ler o espaço é por meio dos mapas, que são a representação cartográfica de um determinado espaço”. É, inclusive, de comum entendimento que terá melhores condições para ler o mapa aquele que sabe fazer o mapa. Para isso podem ser desenvolvidas práticas pedagógicas em torno de desenhar seu próprio corpo, trajetos, percursos, plantas da sala de aula, da casa, do pátio da escola e outros. Quer dizer, tentar representar o que existe de fato. Callai (2005, p. 244) destaca que não “basta saber ler o espaço. É importante também saber representá-lo, o que

exige determinadas regras. Para fazer um mapa, por mais simples que ele seja, a criança poderá realizar atividades de observação e de representação”.

Em uma atividade em que a criança escolhe um lugar para desenhar que lhe seja conhecido ou mesmo muito familiar, ela terá que fazer opções, escolhas. Assim ela se dará conta de aspectos que não eram percebidos, “poderá levantar novas hipóteses para explicar o que existe, poderá fazer críticas e até encontrar soluções para as quais lhe parecia impossível contribuir”. (CALLAI, 2005, p. 244) Ao representar um determinado espaço, a criança poderá criar um conhecimento para além da realidade que está sendo representada, e assim estimula o desenvolvimento da criatividade, o que, de resto, lhe é significativo para a própria vida e não apenas para aprender, simplesmente. “Para saber ler o mapa, são necessárias determinadas habilidades, tais como reconhecer escalas, saber decodificar as legendas, ter senso de orientação” (CALLAI, 2005, p. 241). A autora considera também, que os conteúdos da Geografia presentes nos currículos escolares, poderão contribuir na alfabetização da criança. Tendo em vista esse objetivo, discute as exigências teóricas e metodológicas da Geografia para referenciar o ensino e a aprendizagem.

## **Resultados e Discussões**

Os principais resultados dessa pesquisa revelam que a Cartografia escolar potencializou o ensino e a aprendizagem geográfica, uma vez que incorporou a linguagem cartográfica no cotidiano da sala de aula. Além disso, foi fundamental acompanhar as práticas desenvolvidas, assim como conhecer as trajetórias de formação e suas implicações no fazer pedagógico cotidiano.

A leitura das dissertações, teses e artigos trouxe algumas reflexões, ainda muito iniciais:

- vem ocorrendo um maior interesse pela pesquisa nesse nível de ensino, apesar das produções ainda serem em pequeno número, se comparado com outros níveis de Ensino;
- que a disciplina Geografia, em muitos casos, vem sendo trabalhada por pedagogos que não receberam uma formação adequada ou continuada e demonstram dificuldades no fazer pedagógico em Geografia, não dominando, muitas vezes os conceitos básicos dessa disciplina. Essas pesquisas apontam sobre a necessidade de repensar a formação no que se refere a aprendizagem em Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental.
- algumas pesquisas indicam sobre a importância de pensar em práticas pedagógicas interdisciplinares (projetos, temas geradores e outros), que apresentem o lugar vivido como possibilidade para uma aprendizagem em Geografia, voltada para o entendimento das diferentes relações, interações presentes no espaço, além de fazer conexões cada vez mais complexas a respeito da relação espaço local/espaço global.
- que a criança precisa aprender a ler e escrever o mundo e que isso se dá por meio da leitura do espaço. Callai (2005), fala em alfabetização cartográfica.
- que a ação em Geografia nos anos iniciais tem dado muita ênfase em apresentar como ponto de partida o próprio aluno, indo sempre do mais simples e próximo ao complexo, ou seja, trabalhar o município e depois o estado, trazendo o conhecimento como algo linear e fragmentado, como se não existissem conexões entre os diferentes lugares, realidades e contextos.
- foram consideradas categorias como “lugar-mundo-vivido” e “lugar-território” na leitura e escrita do espaço geográfico, em que se considera a subjetividade e a construção intersubjetiva/social da realidade, a fim de averiguar suas relações com conceitos de “espaço” na Geografia. Trouxeram outras possibilidades de compreensão intersubjetiva da realidade espacial.

No contexto da Geografia com crianças que a “possibilidade desse cruzamento entre Geografia e Educação torna-se sobretudo importante num mundo em crise, crise expressa, entre outros modos, nas concretudes do espaço vivido através dos quais as relações sociais se geografizam” (REGO, 2000, p. 8). Como olhar o local com os olhos do mundo, como ver o lugar do/no mundo? Como realizar a leitura da palavra por meio da leitura do mundo? E como fazer a leitura do mundo por meio da leitura da palavra? Esse pode ser o desafio para repensar a aprendizagem em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **Considerações Finais**

Os resultados dessa pesquisa mostram que o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve estar relacionado, primordialmente, com a realidade local, ou seja, que o educando traga o seu conhecimento sobre o lugar onde vive para a sala de aula, para que a partir daí ele possa ir construindo o conceito de espaço e ir fazendo conexões cada vez mais complexas a respeito da relação espaço local-espaço global. As relações espaciais não se estabelecem de forma fragmentada, como na lógica tradicional: Município, Estado, Região, País, Continente e Mundo. Aborda Straforini (2004) para pontuar que trabalhar com a realidade local não significa isolar os educandos das situações que extrapolam sua realidade, confirmando a possibilidade de o lugar onde os estudantes moram ser o ponto de partida para desenvolvimento do processo de aprendizagem, mas não permanecendo somente nessa realidade.

Os trabalhos pesquisados revelam que vem ocorrendo um maior interesse pela pesquisa nesse nível de ensino, apesar das produções ainda serem em pequeno número, se comparado com outros níveis de Ensino; que a disciplina Geografia, em muitos casos, vem sendo trabalhada por pedagogos que muitas

vezes não receberam uma formação adequada e demonstram dificuldades no fazer pedagógico em Geografia.

As pesquisas discutem sobre a importância de pensar em práticas pedagógicas que privilegiem o lugar vivido do aluno, voltadas para o entendimento das diferentes relações, interações presentes no espaço, além de fazer conexões cada vez mais complexas a respeito da relação espaço local/espaço global. Que a criança precisa aprender a ler e escrever o mundo e que isso se dá por meio da leitura e escrita do espaço geográfico.

## **Referências**

CALLAI, Helena Copetti. (2011). A Geografia é ensinada nas séries iniciais? Ou aprende-se Geografia nas séries iniciais. In: TONINI, Ivaine Maria. *O ensino da Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

CALLAI, Helena Copetti . *Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 29 maio 2012.

CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTRO-GIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CALLAI, H.; CALLAI, J. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. *Espaços da Escola*, Ijuí, v. 3, n. 11, p. 9-18, jan./mar. 1994.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um caminho para compreender a realidade em que se vive. *Revista Ensino de Geografia, Uberlândia*, v.2, n.3, p.3-35, jul./dez. 2011. Disponível em: [www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br](http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br). Acesso em; 14 jan. 2013

CASTELLAR, S.M.V. *A alfabetização em geografia*. *Espaços da Escola*, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. *Ensino de Geografia. Práticas e Textualizações*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003a.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; GOULARTE, Ligia Beatriz; KAERCHER, Nestor André. SCHAFFER, Neiva Otero. *Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003b.

COSTELLA, Roselane Zordan. Como ambiência reflete na construção de maquetes. In: AIGNER, Carlos; LINDAU, Heloísa; PIRES, Cláudia; REGO, Nelson. *Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003. Coleção Geração de Ambiências.

LEÃO, Tatiana Calheiro Lapas; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. ANAIS DO XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Belo Horizonte, 2010, p. 1-14, Belo Horizonte, 2010.

MARQUES, Valéria Maria. *Alfabetização Geográfica: o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: PUC, 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

NUNES, Carla Cristiane Nunes; PINTO, Vicente Paulo Dos Santos Pinto. *Crianças de Juiz de Fora (MG) e suas representações de cidade e campo*. EDT: *Educação Temática Digital*, Juiz de Fora, v.1, n.2, p.204-220, 2010.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. A construção do espaço geográfico na criança. *Revista Terra Livre*. São Paulo. Ano 23, v.1, n.2, p.149 -162 Jan –Jun. 1987. Disponível em: [http://www.agb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=32&Itemid=26](http://www.agb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32&Itemid=26). Acesso: 02 jan. 2013.

PINHEIRO. A.C. *A trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil*. 1972-2000. 2003. 258. F. Tese (Doutorado em Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PINHEIRO. A.C. *O ensino de Geografia no Brasil*. Catálogo de Dissertações e teses. Goiânia: Vieira, 2005, 283 p.

REGO, N. et al. *Geografia e educação: geração de ambiências*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

REGO, Nelson. AIGNER, Carlos; LINDAU, Heloísa; PIRES, Cláudia. *Um Pouco do Mundo Cabe nas Mãos: geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003. Coleção Geração de Ambiências.

RIOS, Ricardo Bahia, SOUZA, Deuzimar da Conceição de, PORTUGAL, Jusara Fraga Simone Santos de. A cartografia no/do fazer pedagógico: saberes e práticas no espaço escolar. Oliveira. *Revista Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria/RS, v. 16, n.1, p. 133-134, jan./jun. 2012.

ROJAS, Jucimara; MELLO, Lúcia Stringhetta. *Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2012.

ROJAS, J. *A representação em símbolo da Interdisciplinaridade num processo grupal*. São Paulo, (Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), 1991.

ROJAS, J. (1997). *A Interdisciplinaridade na ação Didática: momento de arte/magia do SER professor*. São Paulo, 1997.

ROJAS, Jucimara. *Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança*. Campo Grande: UFMS, 2007.

SILVA, Gilcilde Rodrigues da. *O ensino de Geografia na educação básica: os desafios do fazer geográfico no mundo contemporâneo*. São Paulo: USP, 2010. Dissertação (mestrado) Programa de pós-graduação em Geografia. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

STRAFORINI, R. *Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo*. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

VIEIRA, João Roberto. *O saber geográfico: uma abordagem fenomenológica do saber do professor nas séries iniciais do ensino fundamental*. Goiânia: UFG, 1997. 191p. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. UFG – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

# CAPÍTULO 2

## **A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL: UM NOVO CONCEITO SOBRE DIDÁTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

*Ludimira da Silva Duarte*

*Nayara Feitosa de Moraes*

*Cláudia Lafaiete de Brito Freitas*

*Daniela Menezes de Sousa Candido*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-071-2**

### **Introdução**

O ambiente escolar tem empregado esforços na formulação de novas políticas e no aperfeiçoamento das já presentes no processo educacional, neste contexto de transformações, o presente trabalho tem por finalidade apresentar uma melhor compreensão do emprego do lúdico no ambiente escolar, buscando

analisar as contribuições para o estabelecimento das relações afetivas através de uma visão científica. A utilização de atividades lúdicas como jogos e brincadeiras são importantes ferramentas pedagógicas que podem ser usadas em sala de aula, apresentando inúmeras vantagens para o processo de aprendizado dos educandos.

A realização de atividades educacionais fundamentadas na ludicidade, são capazes de gerar uma gama enorme de conhecimentos educacionais, os quais podem ser absorvidos pelos alunos durante o decorrer das atividades elaboradas pelo professor. Desta forma, ao incorporar atividades simples como jogos e brincadeiras como uma metodologia na elaboração e aplicação das aulas, o professor é capaz de envolver diretamente o aluno no processo educacional à medida que eles vão se divertindo com as atividades elaboradas especificamente para atender alguma demanda educacional.

Diante da importância de melhor compreensão, surgiu a necessidade de desenvolver um estudo detalhado sobre a temática e sua aplicação no processo educacional, visto que os momentos divertidos proporcionados pelos jogos e brincadeiras tem se apresentado como uma ferramenta essencial no que se refere à introdução de conhecimentos na vida dos indivíduos em idade escolar.

É perceptível que o divertimento dos alunos em parceria com as propostas de ensino, representa ser uma educação diferenciada, demonstrando um grande potencial de transformar a percepção dos alunos em relação às práticas de ensino empregadas nas aulas. Sendo assim, o presente trabalho visa apresentar uma melhor compreensão da temática escolhida e responder alguns questionamentos sobre o desenvolvimento de tais atividades no meio educacional.

## **Desenvolvimento**

O modelo educacional brasileiro é relativamente novo se for comparado aos empregados em países com culturas já estabelecidas como países asiáticos, os quais, a sua estrutura educacional já vem sendo implementadas e aperfeiçoada a milênios, resultando em modelos eficientes e bem adaptados as realidades da sua nação de origem. Em relação ao Brasil, ele pode ser considerado novo historicamente, possuindo pouco mais de 500 anos desde o seu descobrimento, o que deixa claro que o país é uma nação relativamente nova em todos os sentidos, o que inclui a sua estrutura educacional.

Os primeiros relatos da educação em solo brasileiro estão associados a chegada dos primeiros padres jesuítas no ano de 1549, com as primeiras leis sendo formuladas somente 278 anos depois em 1827, a qual descrevia que meninos e meninas estudassem separados e tivessem currículos diferentes na escola de primeiras letras do Império. Apesar do atraso temporal em relação as demais nações em termos de educação, o Brasil tem evoluído significativamente ao longo dos séculos, buscando formas de encurtar o atraso metodológico a qual vem sofrendo.

A primeira grande lei educacional do Brasil, de 1827, determinava que, nas “escolas de primeiras letras” do Império, meninos e meninas estudassem separados e tivessem currículos diferentes. Em matemática, as garotas tinham menos lições do que os garotos. Enquanto eles aprendiam adição, subtração, multiplicação, divisão, números decimais, frações, proporções e geometria, elas não podiam ver nada além das quatro operações básicas. Nas aulas de português e religião, por outro lado, o conteúdo era o mesmo para meninos e meninas. (BRASIL, 2020, n. p.).

O processo de mudança faz parte da história humana e com ela vem o choque de ideias que sempre acontece no momento de transformação, trazendo tal visão para o contexto escolar o processo de mudança tende a acontecer de forma semelhante devido à necessidade de constante reformulação dos pro-

cessos pedagógicos. O processo de adaptação escolar brasileiro tem produzido novas metodologias escolares com a finalidade de apresentar aos alunos os conteúdos presentes na grade curricular da melhor forma possível, ao mesmo tempo que encurta o atraso educacional.

O processo de aprendizado no espaço escolar começa no período correspondente a infância, sendo este a fase na qual o indivíduo realiza os seus primeiros passos na vida, estabelecendo as suas primeiras interações sociais sem a tutela dos pais, momento em que a criança passa a sentir uma série de sensações novas oriunda de suas experiências sociais. Cabe expor que a infância corresponde ao período da vida dos indivíduos que vai desde o nascimento a puberdade, com a escola sendo o ambiente no qual a criança entra em contato com uma série de desafios físicos e psicológicos, que as fazem compreender desde o nascimento até as estruturas que formam a sociedade na qual está inserida.

A partir da segunda metade da década de 1980, essa questão passou a ser alvo de muitas discussões entre os educadores progressistas que, comprometidos com a maioria da clientela presente nas escolas, buscam alterar a lógica subjacente à abordagem anterior, passando a orientar a seleção e a organização dos conteúdos escolares com base no pressuposto de que, para essa maioria, teoria e prática constituem uma unidade. Em outros termos, no fazer gera-se um saber (MARTINS, 2012, p. 75).

O processo de aperfeiçoamento da educação brasileira, apesar de desafiador tem apresentado bons frutos, resultando em uma série de metodologias educacionais voltadas a estruturação de um processo educacional eficiente e ao mesmo tempo desafiador. Nesta visão, o corpo docente possui em mãos a oportunidade de incorporar em suas aulas métodos diversificados e eficientes no que tange a promoção do ensino, especialmente em termos de valorização do conhecimento, tanto em relação aos já possuídos pelos estudantes advindos de experiências e aprendizados anteriores oriundos da sua vida particular.

Quando abordamos a utilidade das práticas pedagógicas, na verdade estamos nos referindo mais especificamente às metodologias aplicadas para garantir os objetivos de aprendizado. Essas metodologias também podem ser chamadas práticas pedagógicas. Como as práticas sempre precisam estar alinhadas com o objetivo da aula, é importante conhecer diversos tipos de metodologias e quais são mais adequadas para determinados propósitos (ROSSI, 2022, n. p.).

Diante de um ambiente atrativo e organizado como a sala de aula, a criança é exposta a uma série de desafios que a leva a aprender e adquirir novas formas de pensar, exercitando a sua imaginação e aumentando a sua construção de conhecimentos. Libânio (1994, p.15), afirma que o “convívio com outras pessoas é fundamental para proporcionar a aprendizagem da diversidade, como também o aprendizado de regras sociais e de convivência”.

O tradicionalismo presente na maioria das escolas brasileiras tem afetado diretamente a educação, fazendo com que os alunos tenham acesso apenas a uma educação limitada que não permite a existência de uma visão abrangente sobre o processo de aprendizado. Nessa perspectiva de adaptação, os profissionais que buscam a modernização do processo educacional brasileiro têm encontrado nas novas metodologias a oportunidade de renovar sua forma de lecionar.

Neste contexto de transformações e novas metodologias, a ludicidade tem se apresentado como uma das metodologias mais promissoras da atualidade, sendo capaz de “ensinar brincando e não tem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade. Tanto os jogos como as brincadeiras proporcionam na educação infantil desenvolvimento físico mental e intelectual” (SILVA, 2017, n. p.).

Teixeira, Rocha e Silva (2010), possuem a mesma linha de pensamentos que Silva (2017) ao afirmarem que:

Através do lúdico, a criança terá oportunidade de, aos poucos, se sentir segura, pois, exerce primeiro sua individualidade, terá melhorado sua autoestima, fazendo com que se integre no grupo, pois a lúdico é um espaço de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vista diferentes, em que cada uma terá a oportunidade de fazer valer seu ponto de vista (TEIXEIRA; ROCHA; SILVA, 2010, p.12).

Desta forma, pode-se dizer que a ludicidade representa o meio pelo qual os educandos tenham a possibilidade de desenvolver a criatividade e conhecimentos de forma agradável e espontânea. Seguindo por esta ótica, percebe-se que por intermédio do lúdico os alunos são capazes de desenvolver as suas potencialidades individuais à medida que vão se socializando e interagindo com os demais alunos.

As teorias educacionais sofreram mudanças ao longo da história, em detrimento dos pontos de vista diferenciados que os profissionais da área desenvolveram, buscando o progresso da educação, por não acreditar mais nos conteúdos e métodos impostos por aqueles que detinham o conhecimento, transformando, dessa forma, a educação. Ao longo do tempo, a didática e suas concepções passaram por algumas transformações, modificando a forma como é compreendida, analisada, contextualizada, desempenhada, valorizada, assim como seus objetivos, passando por diversas concepções e estudos (FARIAS, 2019, p.23).

Diante destes fatos, é evidente que o lúdico deve ocupar uma posição de destaque no processo educacional, recebendo sua devida importância no processo de formação educacional dos alunos. Almeida (2008, p.5), afirma que “o lúdico representa uma importante ferramenta educacional, possuindo grande importância para o desenvolvimento social, físico e situacional dos educandos”.

Na mesma linha de pensamento de Almeida (2008), Teixeira (2020), destaca que ao utilizar o lúdico como ferramenta no processo de ensino, o professor tem acesso a um arsenal de novas formas de ensinar e de transmitir conhecimento, podendo ser utilizados com a finalidade de atrair a atenção dos alunos em relação ao conteúdo ministrado. Na visão do autor, as “estratégias, técnicas

e atividades voltadas a diferentes situações didáticas vividas em sala de aula, tendo como objetivo propiciar condições para que o aluno possa se apropriar dos conhecimentos propostos” (TEIXEIRA, 2020, n. p.).

Tais atividades devem estimular o interesse, a criatividade, a interação, a capacidade de observar, experimentar, inventar e relacionar conteúdos e conceitos. O professor deve-se limitar apenas a sugerir, estimular e explicar, sem impor, a sua forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo e não por simples imitação. O espaço para a realização das atividades, deve ser um ambiente agradável, e que as crianças possam se sentirem descontraídas e confiantes (ALMEIDA, 2014, p. 03).

Diante da necessidade de assegurar uma educação de qualidade a todos os alunos, as estruturas educacionais têm empregado massivamente a utilização de metodologias ativas, buscando trabalhar fundamentos importantes como a socialização, cooperação movimentos corporais junto com conteúdo presente na grade curricular obrigatória da instituição. O lúdico como ferramenta de ensino, possui abordagem individual e coletiva sobre os diversos processos de ensino, buscando de forma facilitada, tornar o ambiente escolar tradicional, um espaço interessante aos olhos dos alunos, o que fica evidente nas palavras de Almeida (2008), o qual afirma que:

A educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento, sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática, enquanto investe em uma produção séria de conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 2008, p. 57).

A ludicidade busca utilizar hábitos simples e do cotidiano para transmitir conhecimentos, um bom exemplo é o ato de brincar, o qual apesar de ser algo relativamente simples, possui a capacidade de deixa os indivíduos mais felizes e predispostos a apreender, o que contribui diretamente para o seu desenvolvimento físico, motor e cognitivo. Atividades lúdicas se bem executadas, trazem

consigo muitos benefícios para os alunos e para o processo educacional, visto que proporciona aos educandos prazer, e a possibilidade de novas descobertas e interações com os colegas de classe.

Através do lúdico, a criança terá oportunidade de, aos poucos, se sentir segura, pois, exerce primeiro sua individualidade, terá melhorado sua autoestima, fazendo com que se integre no grupo, pois a lúdico é um espaço de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vista diferentes, em que cada uma terá a oportunidade de fazer valer seu ponto de vista (TEIXEIRA; ROCHA; SILVA, 2010, p.12).

O lúdico como ferramenta pedagógica, é o resultado dos grandes avanços alcançados nas últimas décadas, sendo um conceito presente nas escolas e amplamente debatido no cenário educacional brasileiro, sendo um dos pontos mais interessantes da ludicidade. O lúdico possui uma grande capacidade de agrupar conhecimentos de forma simples e eficientes, dada a sua capacidade de agregar em uma atividade relativamente comuns como brincar, um conjunto de metodologias e de conhecimentos que desenvolvem o aluno como um todo.

Para Viegas (2018), o desenvolvimento dos alunos no ambiente escolar, deve ser repleto de boas relações, estabelecidas através de uma comunicação efetiva entre os envolvidos. Desta forma, percebe-se que as práticas de atividades lúdicas se bem executadas, são capazes de levam os alunos a aprimorarem o relacionamento entre si, criando assim afinidade e interação social, o que por sua vez proporciona inúmeros benefícios psicológicos e fisiológicos. Já para Pereira (2005):

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação (PEREIRA, 2005, p. 20).

A ludicidade como ferramenta educacional pode ser descrita como uma metodologia capaz de integrar os conteúdos curriculares a estruturas e atividades recreativas como de jogos e brincadeiras, possibilitando que os alunos possam aprender, ao mesmo tempo que podem desfrutar de momentos de descontração e prazer. Apesar de existirem no contexto escolar a séculos, recursos pedagógicos como jogos, brincadeiras, músicas, danças e outras atividades capazes de promover a interação, foram pouco aproveitadas no contexto de ensino, ficando reclusas apenas para momentos recreativos.

O lúdico dentro do processo educativo pode constituir-se numa atividade rica, na medida em que os professores e alunos interagem construindo conhecimentos e socializando-se. Atuar na escola de forma a promover a interdisciplinaridade, incentivando a aprendizagem de determinado conteúdo. Neste contexto, o professor não é um transmissor de conhecimentos e sim um ser que pode mediar a qualquer momento a aprendizagem de seus alunos. Criando em sala de aula situações em que o aluno possa fazer indagações, permitindo-se assim a construção do seu conhecimento (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p.11).

Práticas pedagógicas realizadas utilizando atividades lúdicas como ferramenta, são capazes de oferecer uma educação rica em conhecimentos e experiências para os alunos, tornando-as indivíduos motivados a aprender e participar dos conteúdos e atividades ministradas pelos professores. Nesse cenário de transformação, percebe-se que o ambiente escolar, tem a capacidade enorme em termos de possibilidades para desenvolver um ensino efetivo, especialmente para as classes da Educação Infantil.

Ao abordar didáticas que envolvem o divertimento dos alunos com as propostas de ensino presentes no lúdico, a escola passa a oferecer uma educação diferenciada, tornando o seu ambiente escolar em um local agradável para os alunos, cumprido assim, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual afirma que a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico,

intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

As atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos altamente importantes, mais do que apenas divertimento, são um auxílio indispensável para o processo de ensino aprendizagem, que propicia a obtenção de informações em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. A ludicidade é uma tática insubstituível para ser empregada como estímulo no aprimoramento do conhecimento e no progresso das diferentes aprendizagens (MALUF, 2008, p.42).

Ferramentas pedagógicas como o lúdico trabalham aspectos amplamente importantes do desenvolvimento humano, o que justifica a sua inserção no espaço escolar, visto que trabalha além das habilidades presentes nos conteúdos curriculares, abordam também aspectos cognitivos. Nessa linha de visão de Maluf (2008), Almeida (2014), afirma que “além disso a criança desenvolve sua linguagem, pensamentos, atenção, concentração, conseguindo, assim uma participação satisfatória da criança na construção do seu conhecimento” (ALMEIDA, 2014, p. 01).

A adoção do lúdico como ferramenta pedagógica tem ocupado cada vez mais espaço no ambiente escolar, uma vez que os frutos dessa implementação têm se apresentado promissores com relação a aprendizagem dos alunos da educação infantil. Cabe destacar que promover uma aprendizagem por meio do lúdico não se trata necessariamente de inserir brincadeiras desconexas nas aulas, com o professor devendo realizar uma investigação sobre o conteúdo a ser trabalhado e os tipos de brincadeiras que lhes podem ser associados de maneira positiva.

Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado que pode contribuir para que a criança brinque, tanto de forma tanto livre quanto orientada. Na escola, busca-se privilegiar o aspecto pedagógico do brincar, direcionando-o para a aprendizagem. As brincadeiras, na escola, são propostas como formas de aprender, de criar oportunidades de aprendizagem através de atividades lúdicas. Dessa forma, a criança é motivada a participar das atividades propostas e a se interessar pelas temáticas apresentadas através do ato de brincar (BRENNAND, 2009, p.111-112).

O processo educacional criado a voltada da ludicidade, é capaz de proporcionar aos estudantes a capacidade de aprender no seu próprio ritmo, despertando assim o interesse pelo conteúdo a ele apresentado, levando assim a escola a ser vista como um local interessante no qual o aluno pode aprender e se divertir. Por fim, cabe ressaltar que os conceitos referentes as práticas lúdicas, não se referem apenas a capacidade de disponibilizar aos alunos jogos e brincadeiras sem fundamento as amparando, pelo contrário, as atividades lúdicas devem ser elaboradas a partir dos princípios educacionais já preestabelecidos na BNCC de forma que os alunos podem aproveitar o máximo do conhecimento que a disciplina pode oferecer.

## **Resultados e Discussão**

O processo educacional brasileiro é complexo e em constante transformação, desta forma se tratando da utilização das metodologias ativas, cabe realizar algumas observações importantes que ficaram evidentes, com a primeira delas sendo a importância que a adoção do lúdico na formulação de aulas representa, visto que que tal metodologia é capaz de proporcionar inúmeras vantagens tanto para os alunos quanto para a os professores como melhorias na comunicação entre educador e educando, melhorias no desenvolvimento intelectual além de estimular a socialização entre os educandos.

Cabe ressaltar que apesar dos avanços alcançados até' o presente momento, existe ainda uma parcela significativa de professores que apresentam resistência no emprego de jogos e brincadeiras como ferramenta educacional, expondo que tais atividades devem ser restritas aos momentos recreativos. Desta forma, fica evidente que o professor deve ser um profissional atento as mudanças no processo educacional, principalmente em relação a aplicação do lúdico como metodologia, visto que este representa ser uma importante ferra-

menta educacional, capaz de despertar nos alunos o interesse pelo conteúdo apresentado.

A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de sua forma de atuar, no pensamento sistêmico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo cooperativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma comunidade local. Finalmente pensar na educação em relação aos aspectos da ética, da estética e da política; a educação fundamentada em um ideal democrático (FARFUS, 2008, p. 30).

O lúdico possibilita ao professor, associar jogos e brincadeiras aos conteúdos presentes na grade curriculares o que torna o processo de ensino menos burocrático, possibilitando que os alunos sejam parte integrante da educação. Diante desta premissa, o professor deve encontrar formas de trabalhar suas disciplinas em parceria com atividades lúdicas, levando os alunos despertar o prazer em frequentar o ambiente escolar e participar das aulas.

Nessa perspectiva, fica evidente que o professor tem o dever de viabilizar propostas educativas em sala de aula que possam mudar a própria visão e dos alunos sobre a uma possível incapacidade dos alunos especiais sobre a realização das atividades. Cabe ao professor planejar, elaborar e exercitar atividades que voltem as capacidades de todos os alunos, podendo os integrar nas mesmas propostas uma série de atividades lúdicas o meio pelo qual podem diversificar as suas aulas.

O aspecto lúdico é um instrumento de grande relevância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Levando em consideração o fato que as crianças vivem em um mundo de fantasias e encantamento, onde a imaginação e a realidade se combinam, essa técnica colabora auxiliando a idealizar o pensamento, fazendo com que a criança passe a ter mais concentração, além de desenvolver seu campo social, cultural e pessoal (LOUREIRO, 2021, p. 07).

Conclui-se, portanto, que os professores devem evitar que as aulas caiam na rotina e se tornam cansativas para os alunos, com as atividades lúdicas representando uma nova maneira de transmitir conhecimentos. Atributos estes, indispensáveis no decorrer do processo educacional levando a necessidade de readaptação do modelo educacional vigente, cabendo a equipe pedagógica buscar novas formas de educar, com a finalidade de criar uma concepção sobre o lúdico como ferramenta educacional. Cabe ainda mencionar, a necessidade de o corpo docente ter em mente a importância de incluir a ludicidade no seu ambiente escolar, tornando o lúdico em uma prática recorrente no espaço escolar.

## **Conclusão**

Com o fim da realização desse trabalho, importantes conhecimentos foram adquiridos, refletindo diretamente no saber profissional, e nas possibilidades que podem ser contempladas em busca de um processo de ensino e aprendizagem mais eficiente, adequando-se as necessidades de cada contexto social. A inclusão do lúdico como ferramenta educacional no processo educacional tem apresentado bons resultados, podendo ser empregadas em todas as etapas da educação.

Torna-se possível afirmar que lúdico é uma ferramenta bastante eficiente, podendo ser incorporada a vários objetivos, permitindo que aos estudantes tenham acesso uma enorme variedade de conhecimentos através de um processo de ensino e aprendizagem interativo e dinâmico, possibilitando a criação de brincadeiras, bem como facilitação dos processos, visto que torna os estudantes mais próximos, e interessados no conteúdo a eles ministrado.

Sendo assim, fica clara a necessidade dos educadores em refletir sobre suas práticas e adotar jogos e brincadeiras com objetivos de incluir o lúdico de forma permanente no processo educacional, adequando esses recursos as

necessidades totais de cada turma. Verifica-se que há diversos caminhos para a utilização do lúdico na educação escolar, o que justifica a realização desta pesquisa, com ela apresentando uma relevante contribuição para o conhecimento das contribuições da ludicidade para a educação brasileira.

## **Referências**

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. ROSSI, Silva José. **Trilhas do aprendente volume 4: Ludicidade e desenvolvimento da criança II**. Ed. Universidade/UFPB, João Pessoa, 2009.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em 30 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em 29 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>. Acesso em: 29 out 2022.

FARIAS, Jhulio Paes. **A Didática e a Prática Escolar: Abordagens e Objeto**. Faculdade de Educação e Ciências Sociais do Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará. Abaetetuba, 2019.

FARFUS, D. **Organização pedagógica dos espaços educativos**. Disciplina: Organização Pedagógica Espaços Educativos do curso de Pedagogia EaD da FACINTER. Curitiba, 2009.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MARTINS, Pura Lúcia O. **Conteúdos escolares: a quem competem a seleção e a organização?** Repensando a didática. 29ª ed. Campinas, 2012.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos.** Porto Alegre: Prodil, 1994.

LIBANEO, Jose Carlos. **Didática.** Cortez, São Paulo, 1994.

LOUREIRO, Luciene Lopes de Freitas. Et al. **A importância da ludicidade na educação especial inclusiva.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 06, Vol. 11. São Paulo, 2021.

OLIVEIRA, Juliana Aparecida Santim; SILVA, Nivaldo Correia. **O Lúdico como Ferramenta de Aprendizagem na Educação Infantil.** Revista Saber Acadêmico N° 25. São Paulo, 2018.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores.** Mauad X: Bapera. Rio de Janeiro, 2005.

ROSSI, Guilherme. **Práticas pedagógicas: o que são, quais são as principais e suas implicações.** Disponível em: <https://blog.unicep.edu.br/praticas-pedagogicas/>. Acesso em: 29 out 2022.

SILVA, Benedita da Conceição Mendes. **A importância do lúdico na Educação Infantil.** Disponível em: <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil.htm> Acesso em: 29 out 2022.

TEIXEIRA, Mônica de Carvalho; ROCHA, Jacinto Pereira da; SILVA, Vanessa Souza da. **Lúdico: um espaço para a construção de identidades.** Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a26.pdf>. Acesso em: 29 out 2022.

# CAPÍTULO 3

## O ENSINO DE INGLÊS E A ABORDAGEM MULTINÍVEL<sup>1</sup>

*Helena Mesquita Bizzarri*

Doi: 10.48209/978-65-5417-071-3

### Introdução

O mundo globalizado é marcado por um processo de expansão política, econômica e cultural, no qual a tecnologia diminui distâncias e aproxima as nações. Neste cenário, a língua inglesa tornou-se o principal idioma utilizado para a comunicação entre os povos, seja nos negócios, em viagens, na vida pessoal ou profissional. Almeida Filho (2007, p. 09) afirma que “vivemos uma época na qual o contato entre línguas e culturas nunca foi tão intenso e generalizado”, evidenciando que a necessidade de aprendermos outro idioma é explícita e indiscutível.

O objetivo deste artigo é discorrer sobre a abordagem multinível para o ensino e aprendizado de inglês neste cenário em que a língua inglesa se faz tão necessária, porquanto se constitui a língua franca da atualidade. Ademais, propõem-se uma reflexão sobre as vantagens e desafios pedagógicos quando da aplicação da abordagem multinível em sala de aula para o público de jovens e

---

<sup>1</sup> O artigo faz parte dos anais do II Congresso Amazonense de Educação 2022.

adultos em escolas de idiomas, principalmente no que se refere à aquisição da tão sonhada fluência, por vezes bastante difícil de ser alcançada. A proposta de sugestões para a atuação docente sob o enfoque multinível junto ao alunado busca o enriquecimento da práxis pedagógica entre os pares.

Os principais teóricos que oferecem suporte bibliográfico ao presente artigo são: Almeida Filho; David Crystal; Jill Bell; Nathalie Hess; Roxane Rojo; Susan Gass, Jennifer Behney e Luke Plonsky; além de pesquisa sobre a porcentagem de brasileiros fluentes em inglês, realizada pelo British Council em parceria com o Instituto de Pesquisa Data Popular.

O enfoque metodológico deste artigo baseia-se no tipo qualitativo descritivo, em que as categorias selecionadas e os indicadores definidos para a análise são a abordagem multinível e o ensino de inglês.

O resultado da análise nos mostra que esse enfoque pedagógico possui vantagens e desafios. As vantagens são altamente compensadoras no tocante à aquisição de fluência e domínio da língua inglesa, assim sendo, há motivação suficiente para superar os desafios. Para tanto, compartilho aqui minhas experiências de sucesso junto aos estudantes com o uso da abordagem multinível para o ensino da língua inglesa.

## **A Abordagem Multinível**

Há tempos que a língua inglesa tem sido vista como uma língua internacional, porém o fenômeno da globalização e a chegada da era digital firmaram o inglês como a língua franca no mundo contemporâneo. David Crystal (2018) assinala que:

A língua [inglesa] vem passando por um processo de apropriação e mudança, impulsionada pelo uso por mais de 890 milhões de falantes não-nativos em todo o mundo, que a utilizam nas relações internacionais, na educação, no entretenimento, no turismo e na mídia, na maioria das vezes sem um interlocutor nativo.

A partir do momento que a importância e a necessidade do aprendizado da língua inglesa na atualidade é ponto pacífico, a questão que nos toma mais a atenção é *de que maneira* adquirir o domínio e a fluência na língua inglesa para a comunicação de qualidade.

Almeida Filho (2007, p. 09) aborda esta questão ao nos convidar a refletir sobre “como fazer para trafegar entre idiomas e suas culturas com os menores obstáculos possíveis e com o máximo gozo dessa empreitada é o que nos quer ocupar hoje na profissão profissionalizada de ensinar línguas ou língua”.

Percebe-se, portanto, que o processo pedagógico de ensino e aprendizagem de línguas, e nesse caso abordo mais especificamente o idioma inglês, se torna um ponto de destaque de importância ímpar a fim de tornar essa tarefa prazerosa e eficaz. Ao mencionar a eficácia, me refiro, em especial, à aquisição da fluência no idioma inglês e a contribuição de abordagens metodológicas para alcançar tal intento.

Susan Gass, Jennifer Behney & Luke Plonsky (2020) afirmam que o aprendizado de um idioma vai além da memorização das regras gramaticais, pois envolve aprender a expressar necessidades comunicativas. Portanto, conclui-se que metodologias com ênfase na comunicação são as melhores escolhas para alcançar o domínio da língua-alvo.

Os autores acima citados explicam que a aquisição de uma segunda língua pode ser comparada a peças que se encaixam, integrando aspectos da linguagem. A informação sobre a língua-alvo pode ser apresentada implícita ou explicitamente ao aprendiz; de qualquer forma, ele precisa extrair a informação do conteúdo que lhe foi apresentado e utilizar essa informação na construção gramatical para produzir a língua-alvo.

Figura 1 – Fluência em inglês



Fonte: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>  
Esta Foto de Autor Desconhecido está licenciado em CC BY-SA-NC

O sucesso da aquisição da fluência em inglês é mais facilmente obtido quando a abordagem pedagógica docente está voltada à uma prática comunicativa autêntica, expondo os estudantes à língua-alvo de forma real e legítima, promovendo uma aprendizagem significativa e relevante da língua inglesa, evitando o foco pedagógico predominante estruturalista e formal, isto é, no domínio da forma, que se debruça majoritariamente na gramática e no léxico.

O British Council (2014), em parceria com o Instituto de Pesquisa Data Popular, realizou uma pesquisa sobre o nível de fluência em inglês da população brasileira e o resultado foi que somente 5% dos brasileiros falam inglês, sendo que apenas 1% se autodeclara fluente no idioma. Não existem indicações de que o cenário apresentado nesse estudo tenha se modificado desde então. Conseqüentemente, a partir destes dados torna-se perceptível a necessidade premente de mudanças e de aperfeiçoamento no uso das metodologias de ensi-

no; na prática pedagógica; na formação inicial, continuada e refletida do corpo docente; na motivação e comprometimento discente; assim como na elaboração ou adaptação dos recursos didáticos para que o processo de ensino e aprendizagem de inglês culmine na formação de falantes fluentes da língua inglesa ao final do curso.

Para tal intento, há a necessidade não apenas de um material didático que explore o exercício da oralidade e maximize o contato autêntico do estudante com a língua-alvo, mas também de uma abordagem pedagógica que permita a prática conversacional ao extremo, oferecendo o suporte linguístico necessário para a construção do discurso na língua-alvo.

A abordagem multinível propicia a comunicação entre os estudantes em um ambiente colaborativo, no qual o professor é o facilitador no processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo. De acordo com Jill Bell (2014, p. 90), a necessidade de lidar com a pluralidade é uma das características mais importantes em um ambiente multinível, pois impulsiona o papel ativo da aprendizagem. A autora afirma que:

Grupos de nível misto ou heterogêneos são muito mais úteis para o trabalho de aquisição de fluência. Os alunos de nível mais baixo são expostos ao vocabulário mais rico e à sintaxe mais ampla dos alunos mais fortes e obtêm prática útil na habilidade auditiva, sem serem submetidos à fluência muitas vezes esmagadora do falante nativo. Os falantes mais avançados têm a oportunidade de falar um pouco mais do que seus pares permitiriam e, dependendo da atividade, também podem ser desafiados a se expressar de diferentes maneiras para estimular a compreensão do ouvinte e serem chamados a explicar seus próprios entendimentos, o que se configura como uma excelente forma de revisão (Tradução minha).

Jill Bell (2014, p. 91) ressalta que a abordagem multinível oportuniza a aquisição de fluência porque maximiza os momentos de interação entre os alunos, possibilitando o desenvolvimento da construção linguística e da fluência. A autora concorda que “existem maneiras de tornar a classe de nível misto uma

experiência de aprendizagem satisfatória para todos os envolvidos, mas elas exigem muito do professor”.

Nas aulas de nível misto, Nathalie Hess (2001) explica que os alunos são diferentes entre si em vários aspectos: nos estilos de aprendizagem, na aptidão linguística, na proficiência da linguagem, nas atitudes, motivação, autodisciplina, idade, etc. A autora conclui que, assim sendo, “provavelmente podemos dizer que a maioria das aulas de idiomas é multinível”, mesmo que ministradas sob qualquer outra metodologia, costumam ser altamente heterogêneas porque os estudantes pertencem a diferentes gêneros, etnias, níveis culturais, classes socioeconômicas, profissões, interesses, personalidade, grau de maturidade e maneira própria de ver e entender a vida e o mundo.

Um dos diferenciais da abordagem multinível é o critério de agrupamento dos alunos. Nas aulas de nível misto, os alunos de mesma faixa etária são agrupados para estudar juntos na mesma sala de aula, independentemente do grau de sua proficiência linguística, sendo que esta heterogenia é bem-vinda e é utilizada como ferramenta de aprendizado na língua-alvo. O nível de proficiência das atividades e dos exercícios são reunidos de forma que os estudantes desenvolvam tarefas, ora com colegas de seu próprio nível linguístico, ora em parceria com colegas de outros níveis linguísticos, sempre com a orientação do professor em um ambiente colaborativo.

Nathalie Hess (2001, pp. 02 - 03) explica que “ensinar em tais aulas pode, de fato, ser muito parecido com o ensino em todas as outras situações. Pode ser mais desafiador, mas também é infinitamente mais interessante”. A autora ainda ressalta que “tanto as pessoas que compartilham a mesma língua materna quanto as pessoas cujas línguas nativas diferem, geralmente, se adaptam aos contextos em que estão”, ou seja, a maioria das interações comunicativas, em inglês ou não, são basicamente multiculturais e multiníveis, como por exemplo,

ao conversar com pessoas de origens culturais e sociais que apresentam diferentes níveis de proficiência linguística, conhecimento de mundo e experiência de vida.

Os alunos aprendem melhor quando interagem com diferentes níveis na mesma sala de aula, compartilham conhecimento e colaboram entre si. Como mencionado por Nathalie Hess (2001, p. 03) “tal aprendizagem cooperativa e interdependente ajudará nossos alunos a promover uma confiança mútua positiva e os ajuda a atuar melhor em uma sociedade altamente complexa e interdependente.”

O mundo atual em que vivemos tem características do tipo multinível, e essa é uma das razões pelas quais a abordagem de aulas com nível linguístico misto é eficaz, porque expõe e prepara os alunos para essa realidade. A experiência multinível exigirá dos alunos competência estratégica, que os ajudará a ter sucesso nas interações comunicativas. Além disso, as aulas devem combinar estratégias de aprendizagem como ferramentas facilitadoras no aprendizado de idiomas: aprendizado combinado ou Blended Learning; análise do discurso; Realia (dados reais); aprendizado de línguas baseado em tarefas. Deste modo, o aprendiz é exposto à língua-alvo com muito mais autenticidade. Ao praticar e exercitar o máximo possível o idioma em um cenário contextualizado, o estudante internaliza corretamente a língua, propiciando assim, o ganho da fluência.

## **Vantagens e Desafios**

Naturalmente, existem benefícios e desafios nas aulas no formato de níveis mistos. De acordo com Nathalie Hess (2001, pp. 02-04), os benefícios consistem no fato de que sempre haverá um número suficiente de alunos para interagir; haverá uma rica diversidade de conteúdo humano; não haverá tédio; o desenvolvimento profissional docente ocorre naturalmente, pois o professor

precisará ser organizado, criativo e auto avaliativo para garantir a eficácia das aulas. Além disso, outra vantagem é que o professor não é o detentor do saber e sim o facilitador da construção do conhecimento junto ao alunado em um processo de ensino e aprendizado contextualizado, que leva em conta o perfil dos alunos, suas necessidades e interesses, em que o desenvolvimento linguístico ocorre naturalmente por meio da exposição real e autêntica à língua-alvo, oportunizada pelo Blended Learning, Discourse Analysis, TBL-Task-Based Learning, Realia e pelas TICs-Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de idiomas, ocorrendo a aquisição da fluência em inglês de forma mais rápida e consistente.

O uso de material convencional para o ensino de idiomas, que não mescla atividades de diferentes níveis de proficiência linguística no mesmo livro didático, pode engessar e inviabilizar as aulas multinível. É muito raro conseguir encontrar livros didáticos, elaborados sob a abordagem multinível, disponíveis para compra em livrarias ou afins. Esse tipo de material é geralmente desenvolvido por autores vinculados a redes de franquias escolares para o ensino de idiomas e são comercializados dentro das escolas.

Desta forma, o professor de idiomas, que ministra aulas segundo o enfoque de níveis mistos, precisará produzir o material didático sob a ótica multinível para uso em suas aulas. Devido à diversidade discente em sala de aula, o material didático mais recomendado para as aulas multinível é a SD – Sequência Didática, que permite maior adaptação pedagógica de conteúdo para atender apropriadamente os diferentes perfis de aprendizado dos alunos, conforme afirma Roxane Rojo (2013, p. 182) “a saída seria o professor ser, portanto, autor de suas próprias SD – Sequências Didáticas para seus próprios alunos”. Segundo a autora, as SDs são mais flexíveis, examinam poucos tópicos de ensino em um capítulo breve, que é adaptado pelo professor a suas necessidades

pedagógicas e às possibilidades de aprendizagem dos alunos. Além disso, elas podem ser facilmente combinadas com outros materiais e conteúdos por serem modulares (Rojo, 2013, p. 174). Os recursos tecnológicos e digitais, conjugados com as sequências didáticas, trazem autenticidade de linguagem e customização à aula.

Tabela 1 – Vantagens e Desafios do Uso da Abordagem Multinível

<b>Uso da Abordagem Multinível no Ensino de Língua Inglesa</b>	
<b>Vantagens</b>	<b>Desafios</b>
Comunicação	Criação do material didático
Riqueza de conteúdo humano	Gerenciamento de aula
Desenfado	Manter o foco discente
Desenvolvimento Profissional	Promover a participação ativa de todos e interações válidas
Professor facilitador	Atender aos diferentes tipos de aprendizagem
Aquisição de fluência	Valorização docente

Fonte: A autora, baseada em Nathalie Hess (2001) e Jill Bell (2014)

Além da necessidade do professor criar seu próprio material educacional, Nathalie Hess (2001, pp. 04-06), aponta outros obstáculos a serem superados quando do uso da abordagem multinível, que são: a necessidade de gerenciar a aula de modo que o foco seja mantido e que todos os alunos interajam e se beneficiem dessas interações; garantir o aprendizado significativo, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem; motivar os alunos mais quietos para que participem das tarefas conversacionais e interativas de modo satisfatório.

Outro aspecto que merece atenção é o desmerecimento da profissão de professor, que não garante uma remuneração satisfatória em relação ao tempo dedicado pelo professor para preparar as aulas e elaborar/adaptar o material didático, tarefas essas que são desenvolvidas, geralmente, fora da escola. Essa triste e preocupante realidade é salientada por Roxane Rojo (2013, p. 182) ao observar que a sobrecarga da jornada de trabalho e a falta de tempo para o planejamento e preparação das aulas são decorrentes da desvalorização docente.

Com base em experiências próprias bem-sucedidas ao longo de minha carreira profissional no magistério de língua inglesa, minhas sugestões para superar os obstáculos e vencer os desafios apresentados pelo uso da abordagem multinível no ensino e aprendizado de inglês são explicitadas a seguir.

Para o melhor gerenciamento da aula com níveis mistos, sugiro que todos os alunos já saibam de antemão qual é a dinâmica das aulas sob a ótica multinível. Recomendo que a metodologia seja exposta e esclarecida antes da matrícula no curso e que uma aula explicativa seja ministrada como aula inicial, antes de começar com as aulas de conteúdo linguístico. Assim, o aluno saberá o que esperar do professor e dos colegas, como também o que os demais esperam dele. O estabelecimento das regras de funcionamento da aula ajudará a todos a se beneficiarem com o bom andamento da aula.

Para estimular a participação de alunos tímidos e calados, sugiro estabelecer uma atmosfera descontraída em sala de aula, na qual o aluno se sinta confortável e seguro para participar mais ativamente das atividades. Conhecer o perfil dos alunos facilita a elaboração de tarefas e de exercícios sobre assuntos de seu interesse, motivando-os. A variedade das atividades, ora voltadas para a individualização, ora voltadas para a interação, oportuniza e favorece os diferentes estilos de aprendizagem. A mescla de atividades possibilita que os

estudantes trabalhem em seu próprio ritmo, assim como expressem suas opiniões e ideias, sentindo-se parte do grupo. Estimular o respeito é fator essencial para que todos se expressem de forma harmoniosa. Valorizar a participação e a contribuição positiva dos estudantes ao longo das aulas também é motivador: a orientação construtiva e o elogio merecido são sempre bem-vindos.

O segredo do sucesso conta com o investimento na capacitação dos professores e na elaboração ou adaptação criteriosa do material didático. Uma equipe docente bem treinada tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, estará apta a vencer esses desafios. Cabe ao coordenador pedagógico instruir, acompanhar, orientar e sanar as dúvidas da equipe de professores de modo que a práxis pedagógica seja eficaz. Reuniões pedagógicas para a troca de experiências, intercâmbio de ideias, compartilhamento dos sucessos e dos desafios na utilização da abordagem multinível, observação das aulas e o respectivo feedback são importantes para a (auto)avaliação docente, para o apoio e o enriquecimento profissional e para o sucesso pedagógico.

## **Considerações Finais**

A escolha da abordagem metodológica, a capacitação docente e a produção ou adequação do material didático são fatores basilares para oportunizar ao estudante o domínio da língua estrangeira.

O aspecto sociolinguístico e a análise do discurso são elementos fundamentais no aprendizado de uma língua e complementam a aquisição das quatro habilidades linguísticas de ler, escrever, ouvir e falar na língua-alvo, pois aquele que conhece bem um idioma, sabe usá-lo de maneira a comunicar-se adequadamente em diferentes cenários e contextos para atingir o propósito da comunicação.

Uma das chaves para a aquisição de fluência em inglês é a busca do aprendizado do idioma de uma forma mais natural e prática. Alguns fatores que dificultam a aquisição de fluência são: pouco tempo para o exercício do idioma durante a aula, insuficiência da exposição real e autêntica à língua-alvo, o desconhecimento do perfil sociocultural e cognitivo dos estudantes, a escolha e ou utilização inadequadas das abordagens metodológicas e dos recursos didáticos.

A abordagem multinível, se bem aplicada por professores capacitados, favorece grandemente a aquisição da fluência na língua-alvo.

A valorização da profissão docente, a prioridade na qualidade do ensino e o investimento escolar na formação inicial e continuada da equipe de professores permitem a ação docente mais refletida, solidificada, motivada e constantemente atualizada, garantindo a eficácia processual do ensino e do aprendizado.

## **Referências**

ALMEIDA FILHO, J. C. (2007). *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Arte Língua.

BELL, J. (2014). *Teaching Mixed Level Classes*. In BURNS, A., RICHARDS, J.C. (2012) *Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

BRITISH COUNCIL. (2014). *Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil*. Instituto de Pesquisa Data Popular. 1ª Edição. São Paulo. Disponível em [www.britishcouncil.org.br](http://www.britishcouncil.org.br) Acesso em 01/10/22.

CRYSTAL, D. (2018). *The Cambridge Encyclopedia of English Language*. 3 ed. Cambridge: Cambridge University Press.

GASS, S. M., BEHNEY, J., PLONSKY, L. (2020). *Second Language Acquisition*. 5th edition. Routledge. NY.

HESS, N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROJO, R. (2013). Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, p. 163-195.

# CAPÍTULO 4

## REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA E PROPOSTAS LÚDICAS: A MULTIPLICAÇÃO EM FOCO

*Roseli Soares de Sá*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-071-4**

### **Introdução**

O presente trabalho se trata de um relato de reflexão sobre as atividades desenvolvidas sob o componente curricular Matemática na Escola Cívico Militar e CMEB Helena Esteves, localizada na cidade de Barra do Garças – MT. Considerando um diagnóstico de aprendizagem em que muitas crianças mostraram dificuldades para exercitar a matemática, atribuído ao período de pandemia causada pela covid-19, foram realizadas propostas de intervenção por meio do lúdico, alinhando as competências matemáticas com foco em atividades de multiplicação a vivência de momentos envolvendo o lazer e a diversão.

A aprendizagem da Matemática trata-se de uma experiência fundamental na vida dos alunos, visto que é por meio desse processo que cada um saberá se posicionar corretamente diante das situações que envolvem cálculos no decorrer de suas vidas. Na visão de Souza (2021), a Matemática deve contribuir diretamente na “formação intelectual do aluno, seja pela exatidão do pensamento lógico-demonstrativo que ela exhibe, seja pelo exercício criativo da intuição, da imaginação e dos raciocínios indutivos e dedutivos” (SOUZA, 2001, p. 27).

Considerando que o ambiente escolar tem passado por diversas mudanças, quais impactam diretamente no interesse e necessidade de estímulos para os alunos, é importante que as instituições de ensino, assim como fizeram a gestão escolar, em parceria com os docentes e secretária de educação, busquem estratégias que instiguem os alunos a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, encontrando no lúdico uma excelente alternativa para que isso concretize.

As práticas relatadas nesse artigo foram desenvolvidas no ensino de Matemática contemplaram as classes do 4º ano do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que nos Anos Iniciais a Matemática enquanto componente curricular se encarrega de promover processos cognitivos dos alunos, uma vez que contribui para o desenvolvimento do raciocínio a partir da resolução de problemas e da prática investigativa, além de processos de ensino lúdico que demonstrem a aplicação da disciplina de forma prática. Nesse sentido, esse estudo tem como finalidade analisar as práticas lúdicas no ensino de multiplicação desenvolvidas no decorrer do ano letivo de 2022, apresentando os resultados obtidos com as intervenções realizadas no decorrer do processo.

## **O Lúdico e a Bncc em Intervenções Matemáticas**

As metodologias de ensino baseadas em jogos e brincadeiras, tem crescido de forma exponencial nas escolas, visto que contribuem para a construção de um processo de ensino e aprendizagem rico e eficiente, integrando as crianças em propostas que elas sentem prazer em estar inseridas, contribuindo assim para a vivência de procedimentos escolares pautados na qualidade.

Compreende-se enquanto lúdico a associação entre os conteúdos curriculares e a vivência de momentos prazerosos com jogos e brincadeiras, tornando o ambiente escolar além de tudo atrativo e acolhedor para os estudantes. Segundo Silva (2017, n. p.) o lúdico se consiste em “uma metodologia pedagógica que ensina brincando e não tem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade. Tanto os jogos como as brincadeiras proporcionam desenvolvimento físico mental e intelectual”.

Nesse sentido, é cabível afirmar que “uma atividade lúdica é uma atividade de entretenimento, que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas. O conceito de atividades lúdicas está relacionado com o ludismo, ou seja, atividade relacionadas com jogos e com o ato de brincar” (SIGNIFICADOS, 2020, n. p.).

No ensino de Matemática, o lúdico tem um papel importante para que os alunos se familiarizem com a disciplina e tenham gosto por adquirir conhecimentos sobre ela. Diversas formas podem ser alinhadas a aprendizagem de Matemática, com jogos e brincadeiras que levam as crianças a pensar e construir respostas para determinados problemas ao próprio ritmo, longe das cobranças de um processo de ensino e aprendizagem altamente tradicionalista.

De acordo com Sousa e Silva (2021, p. 52), “trabalhar a ludicidade como ferramenta no ensino da Matemática, proporciona ao aluno o prazer de ser ati-

vo, pensante, questionador e reflexivo, dando-lhe uma maior qualidade no que diz respeito à receptividade da disciplina”. A utilização de jogos e brincadeiras no ensino de Matemática desenvolve conceitos relacionados a “contagem; comparação de quantidades; identificação de números; percepção de grandezas como velocidade, distâncias, tempo, altura, força; tomada de decisões envolvendo essas grandezas e assim por diante” (SOUSA; SILVA, 2021, p. 53).

Nesse sentido, para a construção de um ensino de excelência é fundamental que os documentos de referência sejam utilizados, buscando assim os mecanismos necessários para a construção de um processo concreto. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de referência para a educação básica em todo território nacional, determina que o conhecimento matemático é fundamental para todos os alunos “seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais” (BRASIL, 2017, p. 265).

Para o trabalho da Matemática, é necessário compreender as competências específicas da disciplina, conforme a BNCC:

- Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
- Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
- Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
- Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar,

representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.

- Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
- Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).
- Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles (BRASIL, 2017, p. 267).

Nesta perspectiva, cabe expor que a Matemática enquanto disciplina se encarrega de criar sistemas abstratos que se relacionam com os fenômenos e espaços diversos. “Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos” (BRASIL, 2017, p. 265).

Sendo assim, propostas de ensino da Matemática voltadas ao lúdico podem ser excelentes aliadas no processo de ensino e aprendizagem, especialmente das crianças que são sujeitos em constante processo de construção. No cenário educacional atual é importante que as instituições de ensino se organizem para oferecer um ensino voltado ao lúdico, buscando formas de associar os conteúdos a formas atrativas de vivenciar esse processo.

## **Resultados e Discussão**

Conhecendo a necessidade de desenvolver estratégias que possibilitem resultados melhores quanto a aprendizagem da Matemática nas classes do 4º ano do Ensino Fundamental, inicialmente o corpo docente e a gestão realizaram um diagnóstico sobre os alunos que apresentavam dificuldades, bem como as formas de intervenção eficazes para esse processo, tendo como base a literatura científica.

Para contemplar as intervenções necessárias, ficou estabelecido a criação de oficinas lúdicas no ensino de Matemática, tendo como foco a multiplicação. Assim, foram desenvolvidas atividades diagnósticas como a tabuada, atividades envolvendo situações reais e exercício complementares. Considerando o documento de base utilizado na escola, a BNCC e o DRC-BG, foram levantadas habilidades a serem usadas nas intervenções matemáticas, sendo:

(EF04MA04) Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias de cálculo.

(EF04MA06) Resolver e elaborar problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

(EF04MA13) Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração e de multiplicação e de divisão, para aplicá-las na resolução de problemas (BRASIL, 2017, p. 293).

O site escolar “Escola Educação” foi utilizado como base para a realização das intervenções com os alunos. Abaixo, a figura 1 demonstra a atividade de tabuada utilizada com a classe para o diagnóstico de aprendizagem:

Figura 1 – Atividade diagnóstica de aprendizagem

Escola: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ ESCOLAEDUCAÇÃO.COM.BR  
 Aluno: \_\_\_\_\_

X2	X3	X4	X5
2X0=	3X0=	4X0=	5X0=
2X1=	3X1=	4X1=	5X1=
2X2=	3X2=	4X2=	5X2=
2X3=	3X3=	4X3=	5X3=
2X4=	3X4=	4X4=	5X4=
2X5=	3X5=	4X5=	5X5=
2X6=	3X6=	4X6=	5X6=
2X7=	3X7=	4X7=	5X7=
2X8=	3X8=	4X8=	5X8=
2X9=	3X9=	4X9=	5X9=
2X10=	3X10=	4X10=	5X10=
X6	X7	X8	X9
6X0=	7X0=	8X0=	9X0=
6X1=	7X1=	8X1=	9X1=
6X2=	7X2=	8X2=	9X2=
6X3=	7X3=	8X3=	9X3=
6X4=	7X4=	8X4=	9X4=
6X5=	7X5=	8X5=	9X5=
6X6=	7X6=	8X6=	9X6=
6X7=	7X7=	8X7=	9X7=
6X8=	7X8=	8X8=	9X8=
6X9=	7X9=	8X9=	9X9=
6X10=	7X10=	8X10=	9X10=

Fonte: Escola Educação

Seguindo a mesma linha de pensamento de Teixeira (2020), a qual as instituições de ensino deve haver “estratégias, técnicas e atividades voltadas a diferentes situações didáticas vividas em sala de aula, tendo como objetivo propiciar condições para que o aluno possa se apropriar dos conhecimentos propostos” (TEIXEIRA, 2020, n. p.). Torna-se possível afirmar que com

o auxílio do site Escola Educação, os estudantes desenvolveram cálculos matemáticos sobre multiplicação no cotidiano, tendo como base, por exemplo, a quantidade de dinheiro a ser gasto com perfumes. A figura 2 ilustra uma das atividades desenvolvidas nesse processo:

Figura 2 – Operações com multiplicação

Escola: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ ESCOLAEDUCAÇÃO.COM.BR  
Aluno: \_\_\_\_\_

**Resolva as operações:**

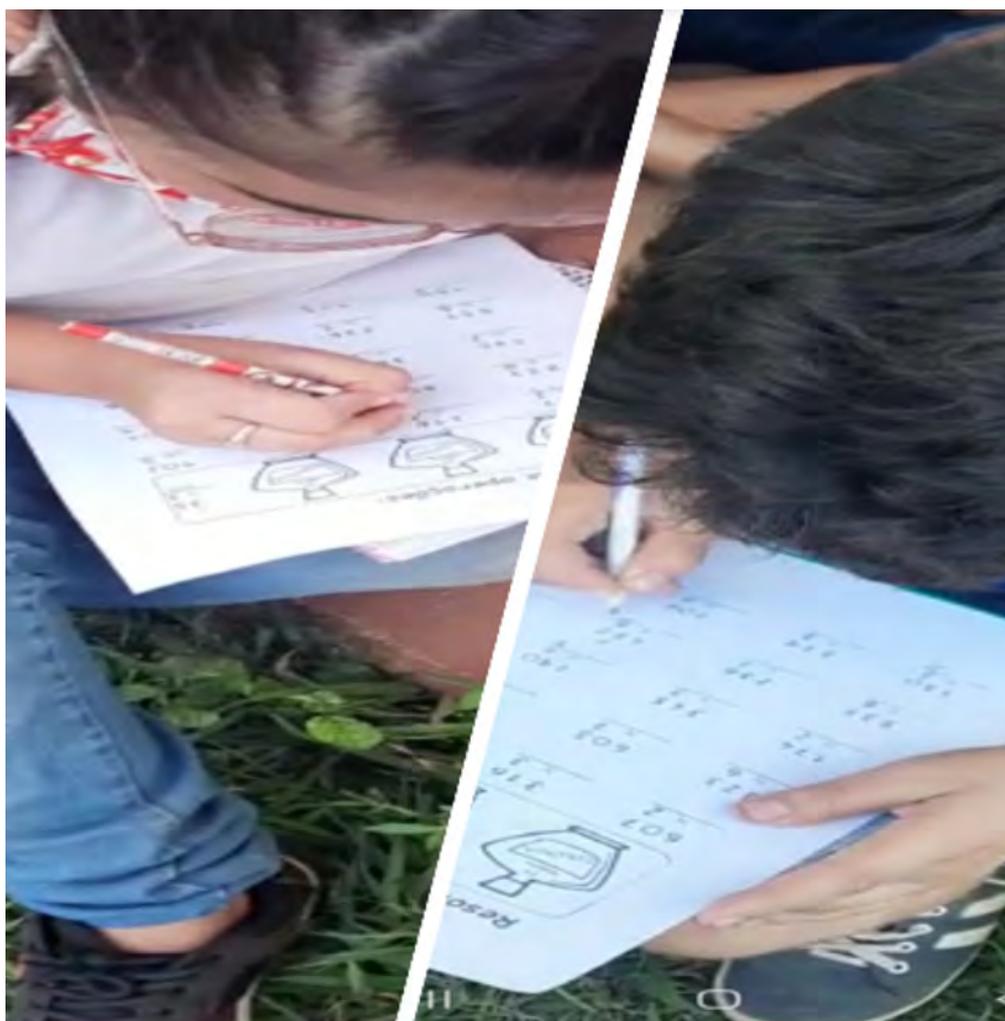
			$\begin{array}{r} 75 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 607 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 316 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 162 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 902 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 823 \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 605 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 241 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 304 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 174 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 345 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 190 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 416 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 537 \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 236 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 452 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 635 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 150 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 519 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 706 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 814 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$

Fonte: Escola Educação

Assim, para contemplar um processo de ensino e aprendizagem baseado em propostas lúdicas, os alunos do 4º ano foram levados para espaços alternativos da escola, como atividades ao ar livre. Segundo Fantacholi (2009, p. 03), são atividades atrativas, que as crianças aprovam e se identificam com as brincadeiras, pois fazem parte do seu dia a dia. No entanto, a atividade será um motivador para a efetivação do processo de aprendizagem.

Os estudantes foram divididos em equipes para que juntos resolvessem os problemas propostos, estimulando assim um processo de cooperação e afetividade. A figura 3 demonstra como as atividades ocorreram, percebendo que os estudantes tiveram alegria e comprometimento com as atividades propostas.

Figura 3 – Alunos desenvolvendo a atividade



Fonte: Autora

Durante o processo, foi possível perceber que os alunos desempenharam muito empenho na realização das atividades, trabalhando de forma conjunta para realizar os exercícios de maneira correta, adquirindo resultados positivos quanto ao processo de intervenção. Além disso, as crianças desenvolveram estratégias alternativas para a multiplicação, podendo compreender a relação da Matemática com o próprio cotidiano.

Considerando a relevância dos resultados obtidos com a realização do projeto, as representantes da Secretaria de Educação da cidade de Barra do Garças se deslocaram até as dependências da instituição de ensino para prestigiar os alunos que se destacaram na realização do projeto, premiando-os com certificados de reconhecimento, conforme exposto na figura 4:

Figura 4 – Premiação de alunos destaques



Fonte: Autora

Concordando com Sousa e Silva (2021), a utilização de metodologias de ensino lúdico se consiste em recursos pedagógicos que contribuem com a aquisição de excelentes resultados no processo de aprendizagem das crianças, visto que “oportuniza situações que permitem ao aluno desenvolver métodos de resolução de problemas, estimulando a sua criatividade num ambiente desafiador e ao mesmo tempo gerando motivação, e favorecendo uma aprendizagem significativa” (SOUSA; SILVA, 2021, p. 53).

A afirmação dos autores vai de encontro aos resultados obtidos no decorrer do desenvolvimento das intervenções nas classes do 4º ano da Escola Cívico Militar e CMEB Helena Esteves, em que as atividades matemáticas utilizadas pelo lúdico somaram em excelentes contribuições para a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, o resultado positivo quanto a realização do projeto é inegável, estando evidente que o lúdico é uma excelente forma de conduzir o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para que as crianças vivenciem boas experiências na escola e possam utilizar esses conhecimentos em suas próprias vidas.

## **Conclusão**

Chegando ao fim da realização do presente trabalho, torna-se possível realizar algumas reflexões sobre a temática, com a primeira sendo que apesar dos problemas de aprendizagem apresentados por alguns estudantes durante a realização das atividades, a utilização das metodologias inovadoras apresentou resultado significativo, com o lúdico se apresentando ser um excelente aliado para que as crianças se envolvam efetivamente nas atividades.

O segundo ponto se refere a necessidade dos docentes juntamente com a equipe pedagógica de buscar por mecanismos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem para que as crianças se envolvam, tenham interesse

e acabem por adquirir mais conhecimento. Nesta perspectiva, a utilização de metodologia de ensino lúdicas são um grande aliado no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, conclui-se que o lúdico possui grande contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando na superação de barreiras existentes e tornando a escola um ambiente acolhedor em que as crianças se desenvolvem ao próprio ritmo. Assim, o conteúdo exposto trata-se de uma experiência de sucesso em que os todos os alunos tiveram desempenho positivo, reforçando a importância dos jogos e brincadeiras no ambiente escolar.

## **Referências**

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

ESCOLA EDUCAÇÃO. **Atividades de multiplicação 4º ano**. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/atividades-de-multiplicacao-4-ano/> Acesso em 10 abr. 2022.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. **A importância do brincar na educação infantil**. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm> Acesso em 20 out. 2022.

TEIXEIRA, Silvana. **Metodologias de ensino: importância no processo de aprendizagem**. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/dicas-cursos-cpt/metodologias-de-ensino-importancia-no-processo-de-aprendizagem> Acesso em 20 out. 2022.

SIGNIFICADOS. **Significado de Lúdico**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ludico/> Acesso em 20 out. 2022.

SILVA, Benedita da Conceição Mendes. **A importância do lúdico na Educação Infantil**. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil> Acesso em 20 out. 2022.

SOUSA, Maria do Bonfim Soares de; SILVA, José Nivaldo da. **O lúdico como ferramenta no ensino da matemática**. Revista Avanços e Olhares: Barra do Garças, 2021.

# CAPÍTULO 5

## **RELATO DE EXPERIENCIA EN LA PASANTÍA SUPERVISADA EN LENGUA ESPAÑOLA: UNA VISIÓN DEL RESULTADO DE NUESTRA PRÁXIS PEDAGÓGICA**

*Yasmin Garcia Marques*

*André Firpo Beviláqua*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-071-5**

### **Introducción**

Una de las angustias más frecuentes para los futuros docentes es el desarrollo de la etapa de la pasantía supervisada. Se puede decir que esperamos a lo largo de todo el curso estar frente a una clase actuando como profesores, pero siempre surgen dudas inquietantes sobre nuestra praxis pedagógica. ¿Será que estamos realmente listos para encarar un grupo con más de veinte estudiantes llenos de dudas y que a poco tiempo volvieron de una pandemia? O será que no estamos ni un poco listos? ¿Hay alguien listo en el área del profesorado o

se trata de un proceso continuo? Es sobre estas y otras cuestiones que vamos a discutir en el presente informe de pasantía.

Tenemos claro que actuar como profesor significa estar siempre buscando más al conocer el contexto de la educación, perfeccionando nuestra praxis pedagógica, pero eso no impide que nuestras inseguridades como futuros profesionales aparezcan. Para responder a todas esas y otras preguntas inquietantes, realizamos nuestra pasantía supervisada en Lengua Española III, en la Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Naura Teixeira, una escuela pública de la ciudad de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Este relato de experiencia, tiene como objetivo general compartir nuestras experiencias en la pasantía supervisada en lengua española III. Para eso, delimitamos inicialmente, en el proyecto de pasantía, tres objetivos específicos. Estos objetivos son rescatados en el presente informe de pasantía: 1) Caracterizar el contexto de la pasantía supervisada; 2) Discutir nuestras opciones didácticas y pedagógicas a partir de documentos oficiales, de particularidades de la escuela y de investigaciones científicas discutidas en las clases; 3). Analizar si nuestra propuesta pedagógica fue cumplida de forma significativa en el ámbito de enseñanza.

En este trabajo, vamos a relatar si y de qué forma nuestros objetivos fueron desarrollados en la escuela, como también nuestras principales dificultades y expectativas para el futuro docente, llevando en consideración las necesidades de la escuela y los principales intereses de los alumnos. Cumple señalar que los alumnos fueron los verdaderos protagonistas de la pasantía, visto que trabajamos con el modelo de salón de clases invertido, en que el alumno realizaba las actividades en su habitación y llegaba a la clase con sus inquietaciones para compartir en la discusión con el grupo.

En ese sentido, vamos a relatar nuestra experiencia a lo largo de 6h/A con el grupo 311, al trabajar la literatura con las primeras páginas de la obra “Cartas a mi mamá”, de la autora cubana Teresa Cárdenas. Tras haber conocido su biografía, los alumnos tuvieron que buscar conocer más sobre la autora, sea por medio de vídeos en el “youtube” o sitios de “internet”. Como producto final, presentamos el podcast que los estudiantes han producido como tarea, a partir de la lectura de las primeras cartas de la obra. Por eso, para entender la verdadera importancia de trabajar autoras negras en clase, considerando la relevancia de la construcción de una sociedad antirracista, optamos por trabajar la literatura con la obra “Cartas a mi mamá”, de Teresa Cárdenas.

## **Desarrollo**

Tenemos en cuenta que, así como Paulo Freire, bell hooks (2021), tiene su teoría fuertemente direccionada a los estudios teóricos acerca de la educación. Pero no solo a la educación en general, sino a la educación popular, puesto que, para ella, “educar es siempre una vocación arraigada a la esperanza”, (hooks, 2021, p. 25), como discute tras muchos años en la carrera de profesorado en la obra “Ensinando comunidad: una pedagogía de esperanza”. La autora enfatiza la importancia de tener esperanza cuando pensamos ser educadores. Recuperar la esperanza es nuestra real motivación, aunque a veces parezca muy difícil seguir en la carrera de profesorado, educando aquellos que, a veces con mucho poco, o mejor dicho, con casi nada, necesitan seguir soñando.

Para Duboc (2015), hay seis etapas importantes que el profesor de lengua extranjera puede considerar en sus clases: 1) Experiencias con lo conocido; que consiste en las experiencias previas del alumno 2) Experiencias con lo nuevo; que se refiere al el alumno todavía va a conocer 3) Conceptualizaciones; que son las definiciones de conceptos 4) Conexiones locales y globales; posibilita

que el estudiante haga relaciones de su entorno al mundo 5) Expansión de perspectiva; que visa ampliar la visión de mundo 6) Transformación; que consiste en el cambio de ideas preestablecidas. Resaltamos que consideramos estas 6 etapas importantes para trabajar con la literatura en nuestras discusiones en grupo en las clases de lengua española. Considerando eso, buscamos trabajar con la literatura y producimos materiales autorales que involucraron, aunque subjetivamente, los temas transversales, a fin de profundizar nuestra praxis pedagógica, sin superficialidad, sin reproducir o reforzar discursos equivocados, y más importante, sin hacer con que nuestros estudiantes saliesen de la clase reproduciendolos.

Como explica (RIBEIRO, 2019, p. 41-42), “una enseñanza que valora las varias existencias y referencia positivamente la población negra es benéfico para toda la sociedad, pues conocer historias africanas promueve otra construcción de la subjetividad de personas negras”. Entendemos que el trabajo con una autora negra permitió que los estudiantes de una escuela periférica se sintiesen representados no solo en el personaje del libro, sino actuando en carreras de escritor y reconociendo que su intelecto debe ser valorado. Por eso, Fialho *et al.* (2020), insiste que reflexionemos acerca de una formación crítica, como muchos profesores inspiradores y comprometidos piensan el proyecto pedagógico de la carrera de Letras Español y respectivas Literaturas de Lengua Española de la Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), para articular esas relaciones entre teoría y la práctica en nuestra formación de la carrera de profesorado.

Para Cosson la práctica de lectura va más allá que adquirir una habilidad:

La lectura es el resultado de una serie de convenciones que una comunidad establece para la comunicación entre sus miembros y fuera de ella. Aprender a leer es más que adquirir una habilidad y ser lector va más allá de tener un hábito o actividad regular. Aprender a leer y ser lector son prácticas sociales que median y transforman las relaciones humanas. (COSSON, 2006, p. 40).

Siguiendo esa perspectiva de la literacidad literaria, se entiende que la lectura es mucho más que un simple hábito para lograr una habilidad. Cuando aprendemos a leer y asumimos nuestra identidad como lectores y tenemos un mundo en nuestras manos. Son estas prácticas que transforman nuestras relaciones y nuestro pertencimiento de ser y estar en el mundo.

En ese sentido, la obra literaria nos ayudó a producir una reflexión crítica de una forma didáctica en cada uno. Dicho eso, entendemos que nuestro trabajo contribuyó para la formación crítica de los estudiantes, pues ahora no van a salir reproduciendo estereotipos y prejuicios acerca de aspectos culturales, de raza, entre otros. Estas y otras cuestiones serán discutidas con más profundidad en la sección de los resultados y discusiones.

Ubicada en la zona periférica de la ciudad de Santa Maria la escuela titulada Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Naura Teixeira Pinheiro, es la escuela en que realizamos nuestra pasantía supervisada III. Acerca de su estructura, de acuerdo con los espacios que frecuentamos, analizamos que en la escuela Naura Teixeira tienen un total de 3 baños, un comedor pequeño, salones de clase que recientemente recibieron mesas y sillas nuevas, tiene un salón de informática con computadoras y chromebooks nuevos. La biblioteca, que también es pequeña, contiene libros de literatura brasileña, diccionarios y libros didácticos, la escuela ha disponibilizado el libro didáctico de LE “Sentidos”. Además de estos espacios ya mencionados, la escuela tiene una cuadra para practicar deportes. Aunque pequeña, la escuela ya mencionada acomoda a muchos estudiantes que mismo con las dificultades para mantener los estudios sueñan con un futuro mejor. Incluso, el grupo con el que hemos trabajado tenía cerca de 18 estudiantes entre diecisiete y veinte años.

Se analizaron tras dos horas de observaciones, como la estructura de las clases de la profesora de lengua española Débora de Cassia. Las clases ocurrían

todos los jueves en el último periodo y fue observado que las clases eran bastante dinámicas y los alumnos se interesaban en establecer una comunicación con la profesora, por eso la clases tenían un carácter bastante comunicativo.

Se realizó a partir de las observaciones algunos apuntes relevantes e ideas para trabajar con el grupo, pues hemos notado que los estudiantes estaban muy interesados en una ponencia para los estudiantes sobre el racismo y lo más interesante es que tras la charla surgieron algunos comentarios en clase como: “no sabía que utilizar la palabra mulato era un termo racista”.

Considerando el entusiasmo e interés de ellos, pensamos en relacionar el trabajo acerca de las prácticas antirracistas que estaban teniendo en la escuela. Pero, la gran duda y por consecuencia nuestro problema era ¿de qué forma íbamos a trabajar con las prácticas antirracistas?

Como profesores en formación, luego acordamos de nuestros estudios en clase acerca de los temas contemporáneos transversales de la BNCC. Así, se notó la necesidad de trabajar de forma práctica con estos temas, como el multiculturalismo, como un gancho logramos trabajar a partir de los documentos oficiales.

Así, desarrollamos nuestro proyecto de pasantía con nuestras proyecciones de la pasantía y realizamos con la ayuda del profesor orientador los planes de clase. La idea era trabajar con la temática antirracista por medio de la literatura empezando nuestra práctica antirracista por nosotros como futuros profesores. De esa forma, visto que necesitábamos empezar por nuestras propias prácticas docentes y nuestra expansión de perspectiva, consideramos la ley 10639 que visa la obligatoriedad de la inclusión de la historia y de la cultura afrobrasileña, elegimos trabajar con una obra literaria de una escritora negra.

Ya en la primera regencia, trabajamos con la biografía de la autora para que los alumnos tuviesen conocimiento de la importancia de la autora que es-

tábamos charlando. Aún en esta primer clase, realice una actividad oral de pre-lectura, pregunte a ellos acerca de sus relaciones con la literatura, si les gustaba leer, qué autores o autoras leían y contestaron que les gustaba leer, comentaron que no sabían el nombre de los autores al cierto, pero sabían que el género de sus lecturas favoritas era fantasía. Fue necesario comentar que no íbamos a trabajar con una literatura distinta de todo aquello que estaban acostumbrados, pero al final podrían exponer sus opiniones acerca de la propuesta.

Figura 1 – Biografía de la autora



Fuente: Los autores.

A partir de la biografía de Teresa Cárdenas hemos revisado los tiempos verbales, como el pretérito imperfecto, indefinido y pretérito perfecto compuesto. Hemos trabajado los numerales, debido a las fechas de nacimiento de la autora. Además de eso, revisamos las profesiones que habíamos trabajado en la pasantía pasada.

Trabajar con la biografía de Cárdenas fue una etapa fundamental para empezar la obra, pues fue a partir de ella que logramos hacer la revisión de otros contenidos trabajados en clase y más importante, conocer el trabajo de la autora que íbamos a investigar. Además de la biografía, hemos aplicado una mini evaluación para verificar si el entendimiento de la biografía fue significativo. Se puede resaltar que los estudiantes entendieron las cuestiones y se salieron bien.

Figura 2 - Imagen de la actividad sobre la biografía de la autora

**Prof. pasante: Yasmin Marques    Fecha:    Grupo: 311**

**1.Elige con "x" en la opción correcta:**

**Día de la mujer negra latinoamericana y Caribeña es conmemorado en el día:**

a) 28 de diciembre  
b) 25 de julio  
c) 7 de septiembre

**De acuerdo con la biografía, Teresa Cárdenas es una...**

a) cantante  
b) escritora  
c) cocinera

**Teresa nació en...**

a) Brasil  
b) España  
c) Cuba

**Cárdenas ha recibido diversos reconocimientos por...**

a) Sus obras  
b) Recetas  
c) Producir contenidos en Youtube

**Uno de sus éxitos fue la publicación de...**

a) Cartas a mi mamá  
b) Recetas  
c) Libros didácticos

**¿La palabra "nació" está en cuál tiempo verbal?**

a) pretérito imperfecto  
b) pretérito indefinido  
c) pretérito pluscuamperfecto

Suerte



A simple line drawing of a cartoon character with a large head, a small body, and a wide smile. The character is pointing with both hands towards the word 'Suerte' written above it. The character's body is partially obscured by a dark green horizontal bar at the bottom of the page. The word 'Canva' is faintly visible on the character's chest.

Fuente: Los autores.

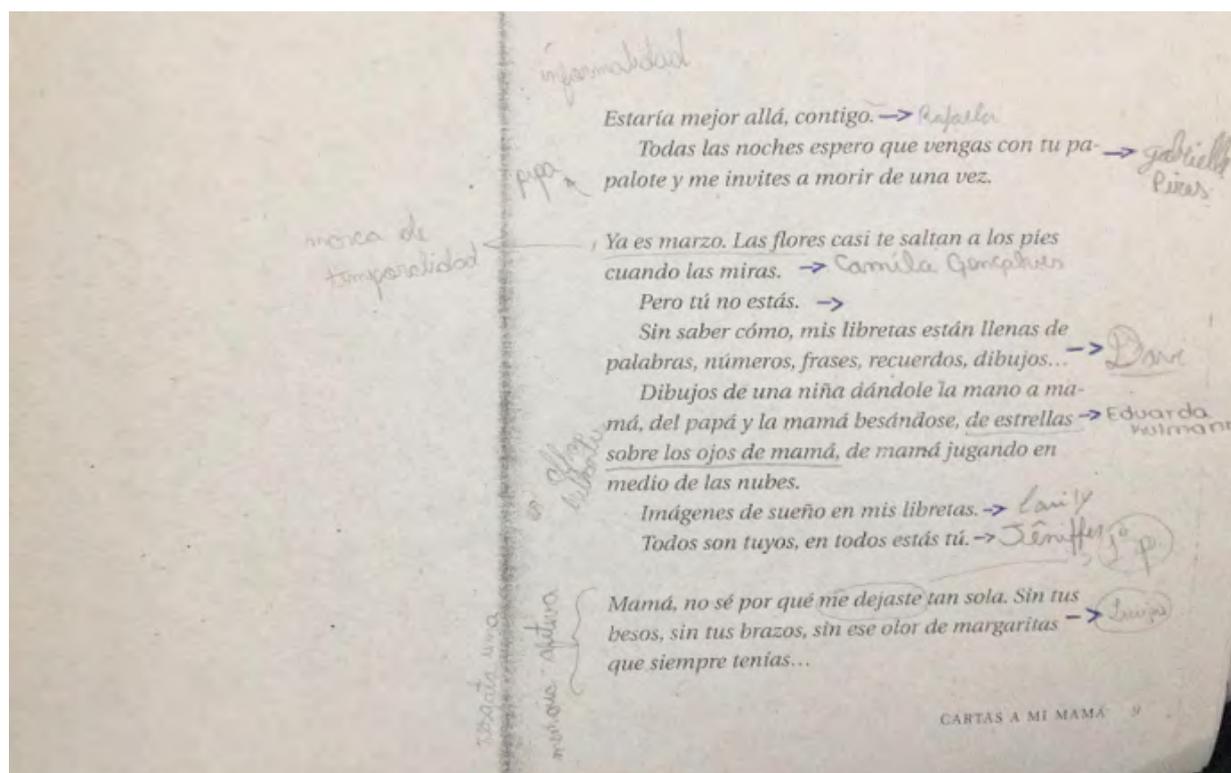
Para la segunda clase, empezamos la lectura con la primera página de la obra, fue explicado que la obra tenía una serie de cartas direccionadas a mamá de la protagonista, en estas cartas, la chica contaba acerca de la violencia sufrida por el racismo que venía de la casa de sus primas, de su tía, de los alumnos de la escuela.

Se puede decir que el grupo 311 se quedó bastante “tocado” por la manera que empezó la primera página de la obra y la temática involucrada. Adelante que íbamos a conocer otros personajes que practicaban actos racistas con la chica con el avance de la lectura que sería el jueves siguiente.

La tercera clase tuvimos un avance en la lectura, hicimos una lectura colaborativa, cada alumno ha leído un poco. Al desarrollo de la lectura, discutimos sobre qué pensaban de aquellos actos racistas practicados contra la chica de la obra y sobre por qué la chica registraba en formas de cartas. Los estudiantes prontamente empezaron a hablar sus opiniones, en este momento, hablaron de la idea impuesta por la sociedad de que el padrón es bonito como por ejemplo, la piel blanca, el pelo liso, la nariz fina, la boca fina, todo aquello que la protagonista no era. Hemos comentado que ella registraba en formas de cartas porque su mamá ya no estaba junto a ella y también para tener alguien para compartir sus experiencias con alguien que entendía que tipo de violencia había sufrido.

Además de la lectura colaborativa y la problematización provocada y casi al final de la clase, comente sobre los párrafos que cada uno tendría que leer para la grabación y enviar hasta el día diecisiete.

Figura 3 - Registro de la primer página



Fuente: Los autores.

En ese sentido, ellos eligieron sus párrafos para la grabación del audio con las partes que más les llamaron la atención. Se puede decir que estaban extremadamente entusiasmados con el trabajo de audio sobre la obra, incluso algunos querían leer más para profundizar nuestro análisis en clase.

Para la última clase, hicimos una discusión en grupo para reflexionar acerca del trabajo con la obra literaria elegida para discutir acerca del racismo y las prácticas antirracistas. Tras las discusiones, los estudiantes han comentado que fue una experiencia nueva trabajar con literatura en las clases de español y que fue necesario hablar del racismo y las formas de no reproducción, siendo una de ellas, la lectura. Al final de la clase, hemos reproducido el audio listo con la grabación de los párrafos elegidos de todos y todas. Hemos comentado también que por algún motivo ellos han elegido aquellos párrafos sea por se tratar de la parte que más llamó la atención entre otros motivos.

Para terminar, quedó como tarea de casa, la actividad autoral que hemos producido en la plataforma ELO intitulada “La mujer en la Literatura: conociendo a Teresa Cárdenas”. La construcción y el resultado de la actividad fue bastante satisfactorio, pues llevamos dos clases, más específicamente dos jueves por noche para pensar en las actividades y ponerlas en práctica. Se puede afirmar que el módulo quedó bastante dinámico con los recursos que hemos utilizado, como el padlet, los gifs, imágenes y los vídeos sobre la autora. Elegimos para este trabajo, algunas imágenes de nuestro módulo en la plataforma ELO:

Figura 4 - Print de las actividades en el módulo en la plataforma ELO



Fuente: Los autores.

En esta imagen tenemos las actividades que hemos producido cada una con un título creativo y de un módulo distinto, pues hemos mirado algunos materiales en la plataforma, pero queríamos producir algún material con nuestra identidad y que nuestros alumnos pudiesen acceder y sentir que aquello material fue producido para ellos.

Figura 5 - Actividad en la plataforma ELO con el recurso del Padlet



Fuente: Los autores.

En la actividad “cartas a mi mamá”, hemos utilizado el recurso digital del padlet para crear un mural colaborativo en que los alumnos lograron acceder la obra en formato PDF. En el cual ellos pudieron poner comentarios acerca de la obra, imágenes, audios entre otros recursos. Se puede decir que también es una actividad bastante dinámica y un espacio direccionado específicamente para el grupo 311.

La intención de la actividad era que los estudiantes tuviesen la oportunidad de avanzar la lectura y no solo quedar en las páginas trabajadas en clase, pues la intención era trabajar las dos primeras páginas en clase y que ellos deberían avanzar la lectura en sus habitaciones. Para eso, creamos el espacio para lectura en el padlet, además de leer ellos podrían cambiar informaciones y hacer discusiones en el espacio colaborativo.

Figura 6 - Actividad en la plataforma ELO para conocer las obras de la autora



Fuente: Los autores.

Ya en esta actividad en el módulo secuencia de la plataforma ELO, los estudiantes tendrían que organizar las producciones literarias de relevancia de Teresa Cárdenas en el orden alfabético correcto. Para eso, hemos buscado las obras de más relevancia de la autora y utilizado distintos colores, emojis y un tipo de letra llamativo. Producir esta actividad fue muy interesante porque hemos conocido a otras obras de la autora que no conocíamos y que seguramente vamos a leer perro viejo, esperamos que los alumnos también puedan sentir esta curiosidad e interés en buscar más sobre estas obras.

Se pensó que para la actividad se secuencia tendría que ser algo sencillo, pero que involucrarse un mensaje por detrás. Aunque subjetivamente, creemos que el mensaje dejado es: muy bien, has organizado de forma correcta, ahora busca más sobre estas obras mencionadas y expande tus conocimientos. Por lo menos esta ha sido nuestra intención de una forma dinámica y educativa.

## **Resultados y Discusión**

Se notó que los estudiantes estaban muy interesados en las actividades no por una necesidad de aprobación por una calificación, sino por razones más sociales y humanas. El trabajo resultó en una grabación de audio por un esfuerzo del grupo que además de realizar las actividades de forma bastante empañada ayudó a los compañeros que no pudieron ir a las clases debido al trabajo, a la lluvia, a razones personales que a veces no quieren compartir al grupo.

En específico tuvieron algunos estudiantes que contribuyeron demasiado para que la clases tuviesen el resultado que ha tenido, como Luiza, una chica bastante comprometida con las clases aunque se trate de una chica más tímida. Rafaela que generalmente empezaba la lectura y así encorajaba a los demás para seguir con la lectura colaborativa, Davi, alumno que ha cambiado de escuela recientemente, pero fue abrazado por los compañeros.

Todos y todas ayudaron para que miremos a los estudiantes de una forma más humanizadora en la práctica, porque cada una tiene una realidad, ninguno es igual al otro y ahora más que antes es posible percibir que muchas veces no damos atención a cosas más sencillas, como preguntar por que no lograron hacer la tarea y se de alguna forma podemos ayudar y más importante dejar que ellos sean protagonistas de acuerdo con el estilo de clase.

Hemos entendido a lo largo de las clases el concepto de praxis pedagógica de Freire, visto que a algunos semestres teníamos la teoría y la práctica de forma distinta aislada en la escuela. Ahora hemos tenido la oportunidad de saber que es la praxis pedagógica en el contexto de enseñanza en que la idea de “esperanzar” es fundamental no solo para nosotros futuros profesores, sino para ellos como personas que siguen teniendo sueños y la lucha es mayor.

## **Conclusión**

Se certificó por lo tanto, que nuestras prácticas pedagógicas como futuros profesores de lengua extranjera fueron desarrolladas con éxito y de forma muy significativa. El propósito que teníamos en el proyecto de pasantía fue cumplido y todos y todas quedaron satisfechos con los materiales didácticos autorales y con la dinamización en clase. Nuestras expectativas para la pasantía tenían el objetivo de sensibilizar a los/as estudiantes por medio del aprendizaje de la lengua española con la obra “Cartas a mi mamá” cómo era posible leer, también interpretar, analizar y como mejorar su fluidez en la lengua extranjera con la producción del producto final del áudio sobre la obra de Teresa Cárdenas.

Además, se resalta que la colaboración de todos resultó en un podcast está disponible en la plataforma Anchor y todos ellos tienen acceso al trabajo que hemos producido que está titulado como: Cartas orales para la formación de una sociedad antirracista: un manifiesto del grupo 311. Se asegura que a

partir de nuestras prácticas pedagógicas todos y todas han entendido la importancia de nuestros estudios por medio de la literatura y que el trabajo también es una forma para leer más autores y autoras negras por voluntad y no por una obligatoriedad o exigencia.

Fue por medio de la lectura de una obra tan representativa, creemos que los/as estudiantes desarrollaron valores importantes como la tolerancia y más importante el respeto por los valores éticos fundamentales que cada ciudadano debe tener para que no sean racistas o reproduzcan charlas racistas, ahora deben se tornar personas antirracistas. Se entiende que además de la tarea de desarrolló de las cuatro habilidades, la misión era formar estudiantes que ya están saliendo de la enseñanza secundaria ciudadanos más críticos. Se entiende que ahora van a salir de la enseñanza secundaria entendiendo que serán personas más humanas y que la lengua española ha tenido gran relevancia en su formación crítica.

Se concluye que, aunque debido al poco tiempo que tuvimos para nuestra regencia desarrollamos muy bien nuestro papel como futuros profesores y hemos cumplido nuestros objetivos. Creemos que esta experiencia de pasantía contribuyó de forma significativa para nuestra formación en profesorado en Letras, ya que además de la ansiedad que venía en cada clase (que es necesaria), hemos superado nuestras expectativas y estamos más conscientes de la importancia de una formación crítica de calidad.

## **Referencias**

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. Contexto. 2006. p. 40.

DUBOC, A. P. **Letramento Crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras**. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015.

EAGLETON, Terry. **Como ler literatura**. L&PM. 2019.

FIALHO, V. R. *et al.* **Formação docente num viés crítico: entre o projeto pedagógico de um curso de letras e a prática na sala de aula**. In: COSTA, A. R.; FAGUNDES, A.; FONTANA, M. V. L. (org.) *Letras para a liberdade: perspectivas no ensino de línguas e literaturas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Editora Elefante. 2021. Pág, 25.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1º ed. - São Paulo : Companhia das Letras. 2019. p. 41-42.

# SOBRE OS ORGANIZADORES

## **Liziany Müller**

*Possui Bacharelado em Zootecnia (2004) e Licenciatura pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (2011) ambas pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado (2006) e Doutorado (2009) pelo Programa de Pós Graduação em Agronomia na Universidade Federal de Santa Maria, Pós-doutorado em Zootecnia no Programa de Pós Graduação em Zootecnia na Universidade Federal de Santa Maria (2011). Já atuou como: Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Tecnologia de Informação e Comunicação da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do campo- Residência Agrária; Professora e Orientadora do PPGTER - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede nível Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é coordenadora da Coordenadoria de Tecnologia Educacionais da Pró-reitoria de Graduação da UFSM; professora Associada III, responsável pelo Laboratório Mediações Sociais e Culturais - Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural - Centro de Ciências Rurais - Universidade Federal de Santa Maria; Professora e Coordenadora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural.*

## **Ivanio Folmer**

*Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM com previsão de término em 2022. Participante de diversos projetos de pesquisa e extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e Memória e Patrimônio Cultural. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM desde 2018. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e Território- GPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.*

## **Gabriella Eldereti Machado**

*É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagogia pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.*

## **Rosiele Oliveira da Encarnação**

*Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Ciências Biológicas (2015) e Técnica em Informática (2017) no Instituto Federal Farroupilha-Campus São Vicente do Sul. Atuou em diversos projetos voltados a educação, como: bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID, 2013/2015), Projeto Destino Certo do Lixo (PRODECE, 2014) e Utilizando o Cinema como Ferramenta Didática no Ensino de Ciências Naturais (2017). Atualmente é professora integrante do Programa Temas Emergentes e Ensino Híbrido para Educação Básica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino e Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal Farroupilha (IFFar). Também é estagiária da PROGEP - SI-GEPE, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no programa Fomento à Economia Solidária na região central do Rio Grande do Sul.*

# **SOBRE OS AUTORES**

## **André Firpo Beviláqua**

Doutorando de Programa de Pós-graduação em Letras (UFPEL).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3422363329512937>

E-mail: [andre.firpo@gmail.com](mailto:andre.firpo@gmail.com).

## **Care Cristiane Hammes**

Doutorado em Educação (UFMS), Mestrado em Educação (UNISINOS/RS), Especialista em Ensino de Geografia, Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia, Autismo. Graduada em Geografia e Pedagogia. Professora da rede municipal de Dourados (MS) e UEMS/MS. E-mail: [carehammes@gmail.com](mailto:carehammes@gmail.com)

## **Cláudia Lafaiete de Brito Freitas**

Especialista em Docência Multidisciplinar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelas Faculdades Cathedral - Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia (2004); Especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2012). Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás - UEG (2003). Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças MT.

E-mail: [claudialafaiete@gmail.com](mailto:claudialafaiete@gmail.com)

## **Daniela Menezes de Sousa Candido**

Especialista em Docência Multidisciplinar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - FACULDADES CATEDRAL (2004), licenciada em Pedagogia - UNIVAR (2002), Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT.

### **Helena Mesquita Bizzarri**

Professora de inglês e português em cursos pré-vestibulares e na Educação Básica em escola pública e em colégios particulares. Professora de inglês e coordenadora pedagógica em escolas de idiomas. Licenciada em Letras e Pedagogia, pós-graduada em Formação para o Ensino Superior e mestranda em Educação. E-mail: [helena.bizzarri@gmail.com](mailto:helena.bizzarri@gmail.com)

### **Ludimira da Silva Duarte**

Especialista em Psicopedagogia institucional com ênfase na educação inclusiva pelo Centro Universitário- Unicathedral (2020); graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário UniCathedral (2019); Professora e pesquisadora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT. E-mail: [ludimira.mila@gmail.com](mailto:ludimira.mila@gmail.com)

### **Nayara Feitosa de Moraes**

Especialista em Educação Especial com Ênfase em libras (2013); graduada em Pedagogia pela faculdade Cathedral (2010). Professora e pesquisadora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT. E-mail: [nayarafmoraesbg@gmail.com](mailto:nayarafmoraesbg@gmail.com)

### **Roseli Soares de Sá**

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia - UNIVAR (2015); Especialista em Metodologias para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Oficinas Pedagógicas pelo Centro Universitário Cathedral - UNICATHEDRAL (2020); Professora na Escola Cívico Militar e Centro Municipal de Educação Básica Helena Esteves. E-mail: [roselisoares413@gmail.com](mailto:roselisoares413@gmail.com)

## **Yasmin Garcia Marques**

Graduanda em Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola Hab. Lic.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7452282645976614>

E-mail: [yasmin.marques@acad.ufsm.br](mailto:yasmin.marques@acad.ufsm.br).

# REFLEXÕES DOCENTES E SUAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS:

*Experiências exitosas da  
Educação Básica ao Ensino Superior*

[www.arcoeditores.com](http://www.arcoeditores.com)  
[contato@arcoeditores.com](mailto:contato@arcoeditores.com)  
(55)99723-4952