



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

ANAIS

**XXXIII**

**SEMINÁRIO  
de EDUCAÇÃO**

Confluências entre saberes quilombolas,  
indígenas, camponeses e acadêmicos na  
construção de educações decoloniais

V. 1 • GT 1

ORGANIZAÇÃO



ANAIS  
**XXXIII**  
**SEMINÁRIO**  
**de EDUCAÇÃO**

**Confluências entre saberes quilombolas,  
indígenas, camponeses e acadêmicos na  
construção de educações decoloniais**

*TRABALHOS COMPLETOS*  
*RELATOS DE EXPERIÊNCIA*  
*PÔSTER*

**V. 1**

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)  
26 a 28 de novembro de 2025, Cuiabá-MT, Brasil

ISSN: 2447-8776





## FICHA TÉCNICA

### *Identidade visual*

Maurel Bárbara (Virtú comunicações) e  
Suely Dulce de Castilho (IE/PPGE/UFMT)

### *Projeto gráfico e editoração eletrônica*

Téo de Miranda, Editora Sustentável

### *Produção editorial*



## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE

S471a

Seminário de Educação (33 : 2025 : Cuiabá, MT)

Anais do 33º Seminário de Educação (SemiEdu): Confluências entre saberes quilombolas, indígenas, camponeses e acadêmicos na construção de educações decoloniais / Coordenação Geral: Suely Dulce de Castilho; Vice-Coordenador Geral: Edson Caetano – Cuiabá/MT : IE, 2025.

236 p. (v. 1)

ISSN 2447-8776.

Modo de acesso: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu/anais-2025/>

1. Educação - Seminário. 2. Educação - Anais. 3. Educação - Pesquisa. I. Castilho, Suely Dulce de. II. Caetano, Edson. III. Título.

CDU: 37



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Instituto de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Suely Dulce de Castilho (Coordenadora Geral)  
Edson Caetano (Vice-Coodenador Geral)  
Alessandra Maieski  
Ana Luisa Alves Cordeiro  
Glauce Viana de Souza Torres  
Luciano da Silva Pereira  
Sandra Jung de Mattos  
Bruno Gonçalves dos Santos  
Jucileia Nascimento de Oliveira  
Cira Alves Martins  
Agná Fernandes Bacani  
Nirida Rosa de Oliveira  
Davi Sousa Silva  
João Almeida dos Santos  
Karla Rodrigues Mota  
Carolina Cherubini Costa Freire  
Daniel San Pereira Borges  
Wagner Mõnantha Sousa Morais  
Joacelmo Barbosa Borges  
Bruna Cristina Prolo Massola  
Marileide do Carmo Amorim Arruda  
Fabiana Flavia de Magalhães Nascimento Castro  
Lais Cristina Barbosa Silva  
Débora do Nascimento Silva  
Nylza Batista da Silva  
Zenilda Ribeiro de Oliveira Rosa da Silva  
Lidiane Álvares Mendes  
Viviane da Costa Santos  
Lilian Santos de Andrade  
Hiolly Batista Januário de Souza  
Simone Carneiro da Silva  
Suzete da Silva Galdino Nunes  
Natália Trentino Antunes Ayala  
Delvan Pereira dos Santos  
Stela dos Santos Almeida  
Helena Henriques Santos  
Renata Maria Rondon Nascimento  
Mylla Beatriz Silva Queiroz Correia  
Sabrina Bourscheid Sassi  
Luciana Gonçalves de Lima  
Bruna Maria de Oliveira  
Marcio Henrique de Freitas Cavichioli  
Maria Zilda dos Santos  
Benedita Jorenil de Arruda Santos  
Jacinta Cipriana de Oliveira  
Lucia do Nascimento  
Elecina Augusta da Cruz Rondon  
Graciele Fernandes de Lima  
Neuza Souza Caldeira  
Benedita Rodrigues do Prado E Silva  
Benedito Rodrigues da Silva  
Esmeraldino Pereira  
Claudia Souza Santos  
Idgmar Gloria da Silva  
João Apolinário de Albuquerque Filho  
Larissa Silva Albuquerque  
Sidney Lopes de Oliveira Filho  
Rosilene Rodrigues Maruyama  
Adrianny de Arruda Abreu  
Claudicéia Celeste da Silva  
Eder Arilson de Amorim  
Expedita José da Silva  
Gonçalina Eva Almeida de Santana  
Junia Auxiliadora Santana Trevisan  
Lucia Helena de Almeida  
Maria do Socorro Lucinio da Cruz Silva  
Michele Corrêa de França  
Rosângela de Campos Silva  
Wellerson Davi dos Santos Deniz  
Marco Aurelio Fidelis Pereira  
Aline Simão Barroso Torres  
Emanuelson Matias de Lima  
Vagner Galdino da Silva  
Maria Conceição de Campos Silva  
Leandro José do Nascimento  
Janaina Santana da Costa  
Diana Pereira dos Santos  
Rosa Maria Santos Maiate  
Ana Paula da Costa  
Célia Cristina Soares  
Zaira Nascimento de Oliveira  
Kaique de Oliveira  
Dejenana Keila Oliveira Campos  
Tatiane de Oliveira  
Marcia Dayana Fernandes  
Raquel Maria Mallezan  
Lellis do Carmo Ventura  
Poliana da Cruz Silva  
Soenil Clarinda de Sales



## COMITÊ CIENTÍFICO

### **GT 1 – Culturas escolares e linguagens**

Evando Carlos Moreira

### **GT 2 – Educação e Comunicação**

Cristiano Maciel

Ana Lara Casagrande

Cristiane Koehler

Danilo Garcia da Silva

Tereza Fernandes

Alessandra Maieski

Vinícius Carvalho Pereira

### **GT 3 – Educação e diversidades culturais**

Suely Dulce de Castilho

Bruna Maria de Oliveira

Bruno Gonçalves dos Santos

Cira Alves Martins

Dejenana Keila Oliveira Campos

Janina Mirtha Sanchez

Joacelmo Barbosa Borges

João Almeida dos Santos

Luciana Gonçalves de Lima

Marcio Henrique Cavicchiolli

Marileide do Carmo Amorim Arruda

Sueli Correia Lemes Valezi

Tatiane de Oliveira

Wagner Mõnantha Sousa Morais

### **GT 4 – Educação e povos indígenas**

Beleni Saléte Grando

Adriane Corrêa da Silva

João Carlos Gomes

Jonathan Stroher

Lais Cristina Barbosa Silva

Léia Teixeira Lacerda

Neide da Silva Campos

Sandra Regina Braz Ayres

Valeria Lopes Redon

### **GT 5 – Educação e Psicologia**

Marcia dos Santos Ferreira

Abner Alves Borges Faria

Lisbeth Soares

### **GT 6 – Educação Ambiental, Comunicação e Arte**

Deborah Luiza Moreira Santana Santos

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Lidiane Gil Becker

Thiago Cury Luiz

### **GT 7 – Educação em Ciências**

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

Abner Eliezer Lourenço

Rosiane Guimarães

Larissa Kely Dantas

Keila Cristina Pinheiro Antunes

Graciela da Silva Oliveira

### **GT 8 – Educação Matemática**

Sueli Fanizzi

Adelmo Carvalho da Silva

Gladys Denise Wielewski

Jacqueline Borges de Paula

Marta Maria Pontin Darsie

Rute Cristina Domingos da Palma

### **GT 9 – Infâncias e Crianças**

Paula Figueiredo Poubel

### **GT 10 – Ensino, Currículo e Organização Escolar**

Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel

Ceane Dias Magalhães

Delvânia Aparecida Góes dos Santos

Eucaris Joelma Rodrigues Ferreira

Geniana dos Santos

Luciano da Silva Pereira

### **GT 12 – Formação de Professores**

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Fabio Mariani

Deusodete Rita da Silva Aimi

Dejacy de Arruda Abreu

Rosimeire Montanuci

Amanda Pereira da Silva Azinari

### **GT 13 – História da Educação**

Marijâne Silveira da Silva

### **GT 14 – Movimentos Sociais e Educação**

Maria Aparecida Rezende

Bruna Cristina Prolo Massola

Fernanda Emanuele Souza de Azevedo

Flávia Gilene Ribeiro

Loedilza Milícia da Silva

Luis Augusto Passos

Maria Aparecida Rezende

### **GT 15 – Relações Raciais e Educação**

Cândida Soares da Costa

Ana Luisa Alves Cordeiro

Deborah Luiza Moreira Santana Santos

Telma Amorgiana Fulane Tambe

Zizele Ferreira dos Santos

### **GT 16 – Trabalho e Educação**

Edson Caetano



# SemiEdu 2025

## VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

O Seminário de Educação (SemiEdu) chegou à sua 33ª edição em 2025, consolidando-se como um dos mais significativos espaços de diálogo, divulgação de pesquisas e de formação continuada de docentes da região Centro-Oeste. Mais do que um evento acadêmico, o SemiEdu é território de escuta, de trocas, de (re)construção epistemológica e de insurgências pedagógicas. Esta edição, em especial, confluiu com o VII Encontro de Educação Escolar Quilombola, entrelaçando-se em uma única proposta formativa, política, cultural e profundamente comprometida com a justiça epistêmica, com os direitos educacionais diversos e com a valorização dos saberes tradicionais e pluriversais.

É um evento vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Instituto de Educação (IE) da UFMT. A cada ano, um ou mais grupos de estudos e pesquisas assumem a organização. Em 2025, entre os dias 26, 27 e 28 de novembro, a Prof.ª Dr.ª Suely Dulce de Castilho (GEPEQ/UFMT) e o Prof. Dr. Edson Caetano (GEPTE/UFMT) estiveram na coordenação. Contaram com o envolvimento ativo de docentes, discentes, técnicos(as) da UFMT, comunidades escolares quilombolas, camponesas e comunidades escolares e conselhos de educação indígena, mestres e mestras dos saberes tradicionais, e movimentos sociais, como coletivos organizadores, trazendo experiências produzidas em suas diversas ambiências, concepções e epistêmes.

Em 2025, o tema central propôs “as confluências entre saberes quilombolas, indígenas, camponeses e acadêmicos na construção de educações decoloniais”, reafirmando seu compromisso com a produção de conhecimento situado, que emerge da territorialidade, do chão das escolas diversas, das lutas dos povos tradicionais, dos enfrentamentos cotidianos contra a colonialidade do poder, do saber e do ser. Por isso, são eventos que reconhecem e valorizam as práticas docentes que insurgem dos territórios, que constroem redes de resistência e que alicerçam outras possibilidades de existências educacionais que nascem na memória coletiva, na ancestralidade, na oralidade, na corporeidade, no etnodesenvolvimento, nas ciências e saberes tradicionais, na pluriversalidade, em busca de justiça cognitiva e curricular.

A programação incluiu conferência coletiva, mesas de discussão, oficinas, apresentações culturais, exposições de produtos e artes étnicas, comunicações científicas em Grupos de Trabalho (GTs). Buscou-se evidenciar o protagonismo de estudantes, professores/as, gestores/as, guardiões e guardiãs dos saberes tradicionais, lideranças comunitárias e religiosas dos territórios, em toda a programação: na conferência coletiva de abertura; nas composições das mesas, nas coordenações de GTs, nas apresentações de relatos de experiências e resultados de pesquisas, nas oficinas, na feira cultural, e nas apresentações culturais.

A identidade visual do SemiEdu 2025 e do VII Encontro de Educação Escolar Quilombola inspirou-se no mapa invertido da Abya Yala (América Latina). Obra de Joaquim Torres Garcia (1943). A releitura sinaliza a urgência de corrigir os olhares colonialistas, reorientar as produções de sentidos; e reconhecer as múltiplas identidades que compõe nossa América, bem como os saberes plurais produzidos dentro dela, e que devem ser reconhecidos na mesma simetria e importância que se tem atribuído aos saberes considerados “universais”. Ao se reconhecer como parte dessa geopolítica, o evento reafirma seu compromisso com a produção de uma educação radicalmente contracolonial e pluriversal. Agradecemos profundamente o apoio de todos os/as parceiros/as; colaboradores/as e comunidades pela união e êxito destes eventos.

Prof.ª Dra. Suely Dulce de Castilho  
Coordenadora geral



# GT1

## CULTURAS ESCOLARES E LINGUAGENS

COORDENAÇÃO:  
EVANDO CARLOS MOREIRA

*SemiEdu 2025*  
VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**Confluências entre saberes  
quilombolas, indígenas, camponeses  
e acadêmicos na construção de  
educações decoloniais**





**SemiEdu 2025**

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT1**

CULTURAS ESCOLARES E LINGUAGENS

## SUMÁRIO

### TRABALHOS COMPLETOS

A CONTRIBUIÇÃO DE ANTONIO CANDIDO PARA A EDUCAÇÃO: REPENSANDO A LITERATURA NA FORMAÇÃO HUMANA ATRAVÉS DA TRÍADE CONVERGÊNCIA, INSURGÊNCIA E DIVERGÊNCIA .....14

Claudio Alves Benassi

Quézia Mary Da Silva Reis

A DANÇA AFRO COMO LINGUAGEM CORPORAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM ESTUDO ESTADO DA ARTE .....24

Majô Cristine Lopes Dias

Adão Rodrigues de Sousa

ANÁLISE DO GÊNERO CHARGE. AS MULTIPLICIDADES DE POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ESTUDANTES SURDOS .....34

Sebastiana Almeida Souza

Fransuele Franca da Silva

Elisangela Predentino de Almeida

Romário Marques Dias

A PAISAGEM SONORA DA CACHOEIRA VÉU DE NOIVA COMO EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E SENSORIAL NA FORMAÇÃO HUMANA- UMA PROPOSTA DE PESQUISA ..... 44

Iva Marques ROCHA

Taís Helena PALHARES

EDUCAÇÃO FÍSICA E IDENTIDADE DOCENTE: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE FUTUROS PROFESSORES .....52

Brunna MARTINS ALVES

Lethícia OLIVEIRA CASTILHO

Miguel LOPES ZOUNAR DE FREITAS

Matheus LIMA FROSSARD

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA .....62

Ricardo Chaves dos Santos

Rodolfo Peres

Miguel Lopes

Matheus Lima Frossard

INFLUÊNCIA DO ESTUDO DE INSTRUMENTOS DE SOPRO NA  
SAÚDE FÍSICA E MENTAL .....72

Caiolane Regina Holanda Lima

REGISTRO DA NOMENCLATURA DA LÍNGUA BRASILEIRA SE SINAIS (LIBRAS)  
POR MEIO DOS PREFÁCIOS DE DICIONÁRIOS .....79

Rosimeri Maria dos Santos Almeida

Claudio Alves Benassi

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA LIBRAS: SINAL REGIONAL DO MUNICÍPIO CUIABÁ .....89

Camila Silva de Rezende

Claudio Alves Benassi

### *RELATOS DE EXPERIÊNCIA*

BRINCADEIRAS E JOGOS COMO UNIDADE DIDÁTICA NO 3º ANO DO  
ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA .....100

Danilio Jonathan Infantino Martins

Paloma Nara da Costa Santos

Julia da Cruz Siqueira

Juliano Ferreira de Souza

CAÇA AO TESOURO: UMA EXPERIÊNCIA AVALIATIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA NO ENSINO MÉDIO.....106

Paloma Nara da Costa Santos

Soila Canam

Larissa Borges Fernandes

Naiely Caroliny Lopes De Oliveira

Gustavo Henrique de Jesus Melo

DANÇANDO NA PRAÇA:  
A ALEGRIA DO RASQUEADO COMO PRÁTICA EDUCATIVA .....112

Maria Elizabete Nascimento de OLIVEIRA

Jocineide Catarina Maciel de SOUZA

Mariana SILVA

DESCOBRINDO A ÁFRICA ATRAVÉS DAS BRINCADEIRAS:  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL.....117

Manoel Francelino da SILVA FILHO

Clarissa TONON

Maria Rita Moraes VITÓRIO

Joslaine Antônia da Silva Monteiro VOLGARIM

Ricardo Chaves dos SANTOS

DO DESCONHECIDO AO VIVIDO: UMA EXPERIÊNCIA COM O FLAG FOOTBALL NOS ANOS INICIAIS .....123

Clarissa TONON

Manoel Francelino da SILVA FILHO

Joslaine Antônia da Silva Monteiro VOLGARIM

Maria Rita Moraes VITÓRIO

Ricardo Chaves dos SANTOS

EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTEGRAÇÃO DO KAHOOT NAS AULAS TEÓRICAS E PRÁTICAS DE FUTEBOL AMERICANO E RUGBY NO ENSINO MÉDIO .....129

Vinicius SANTOS

Eloizy Leontino FERREIRA

Bruno da Silva PINTO

EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESPAÇOS LIMITADOS: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE ESPORTES DE INVASÃO NO PIBID .....135

Karlos Daniel Dias MACHADO

Paloma SANTOS

Ragner Cristian MARCE

ESPORTES NÃO CONVENCIONAIS NO PIBID: INTEGRANDO ENSINO E PRÁTICA COM O FUTEBOL AMERICANO .....140

Italo Lorenzo de AMORIM

Laís Cristinny de Souza OLIVEIRA

Bruno da Silva PINTO

O BRINCAR COMO LINGUAGEM DO DESEJO: UMA LEITURA TEÓRICA DA INFÂNCIA EM MOVIMENTO .....145

Jaqueline Aparecida FALCO WALDERRMA

Cléo FERREIRA GOMES

O CORPO QUE BRINCA E APRENDE: EXPERIÊNCIAS CORPÓREAS DE BEBÊS EM CONTEXTO ESCOLARES .....151

Ellen Cristine Campos de Souza COELHO

Eva Laura Fortes Ferreira GOMES

Cléo Ferreira GOMES

O ENSINO DE CIÊNCIAS NO SEGUNDO ANO DA ESCOLA WALDORF – OS CICLOS DA VIDA .....157

Helena Maria Rodrigues de Paula

Evando Carlos Moreira

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA MINISTRADAS POR BOLSISTAS DO PROGRAMA PIBID EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CUIABÁ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....163

Ananda SILVA

Wesley LOPES

Danilo COSTA

Paloma SANTOS

PRÁTICAS MUSICAIS EM TURMAS DE PEDAGOGIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES  
NA COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM .....169

Luiz Francisco de Paula Ipolito

RELATO DE EXPERIÊNCIA: GINÁSTICA NA ESCOLA .....174

Caroliny Gomes da Costa

Renata Rodrigues Bundin

Henéia Pedrosa Pereira da Silva

ROUBA BANDEIRA E SUAS VARIAÇÕES: AMPLIANDO O ENSINO DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....180

Joslaine Antônia da Silva Monteiro VOLGARIM

Maria Rita Moraes VITÓRIO

Manoel Francelino da SILVA FILHO

Clarissa TONON

RUGBY: NARRATIVAS DE ESTUDANTES ATLETAS DO 3º ANO ENSINO  
MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL PADRE FIRMO .....186

Kauany Santoni

Rachel Fernandes

Ana Julia Sgarine

Soila Canam

Luma Policarpo

TEMATIZANDO A GINÁSTICA GERAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO .....192

Natalia Galvao Ferreira

Eloizy Leontino FERREIRA

Francisca Franciely Veloso de ALMEIDA

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO PIBID:  
INTRODUZINDO A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL .....198

Adrielli Aparecida de CAMPOS

Icaro Fernando de Souza LIMA

Henéia Pedrosa Pereira da SILVA

## *PÔSTER*

APRENDIZAGEM E VALORIZAÇÃO DOS JOGOS POPULARES NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I .....203

Jussara Francisca Pulquerio

Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRÔNICA “DOCE DE MÃE” .....207

Daniela CAUDURO BIANCHI

Caroline PEREIRA DE OLIVEIRA

ENTRE SINAIS E SABERES: NARRATIVAS VISUAIS DO CERRADO EM LIBRAS .....212

Isabelly MARQUES DA GRAÇA

Israel FELIPE CHAVES CAMPAGNUCCI

Nathalia RAMOS DA SILVA

Thayanne DE OLVEIRA CÂMARA

Tatianne HARDOIM

ESPORTES NÃO CONVENCIONAIS BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO FÍSICA:  
INVESTIGANDO EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II ....217

Izaías Alves da CRUZ

Marcos GODOI

GEPOL - AS LENTES DA GENEALOGIA ACADÊMICA PARA UM GRUPO DE  
ESTUDOS E PESQUISAS .....222

Eva Laura Fortes Ferreira GOMES

Ellen Cristine Campos de Souza COELHO

Cléo Ferreira GOMES

JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS E JOGOS ELETRÔNICOS ATIVOS:  
UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR? .....227

Lindonei Barbosa de ASSIS JÚNIOR

Marcos GODOI

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL .....232

Mariana Roza LORENZZON

Julma Dalva Vilarinho Pereira BORELLI



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT1**

**CULTURAS ESCOLARES E LINGUAGENS**

*TRABALHOS COMPLETOS*





## A CONTRIBUIÇÃO DE ANTONIO CANDIDO PARA A EDUCAÇÃO: REPENSANDO A LITERATURA NA FORMAÇÃO HUMANA ATRAVÉS DA TRÍADE CONVERGÊNCIA, INSURGÊNCIA E DIVERGÊNCIA

GT 1: Culturas escolares e linguagens

**Trabalho completo**

Claudio Alves Benassi

claudio.benassi@ufmt.br

Quézia Mary Da Silva Reis

keziareis0702@gmail.com

### Resumo

A literatura, que adquiriu um papel central na vida cultural e intelectual do país, ocupa uma posição de destaque na obra de Antonio Candido. Este trabalho, com base em suas reflexões, busca apresentar algumas discussões sobre a importância da literatura na formação e humanização do ser humano. Ao longo de sua trajetória, o crítico literário também voltou sua atenção para a educação, um aspecto de sua produção menos explorado em comparação com seu trabalho como crítico literário. Nesse contexto, não seria exagerado afirmar que Candido oferece valiosas contribuições, fundamentos e ferramentas teóricas para repensarmos o modo como temos concebido o processo formativo e a construção histórica da educação. O objetivo deste artigo é apresentar algumas considerações sobre a conexão entre a obra de Antonio Candido e o ensino de literatura pelo viés triádico de convergência, insurgência e divergência (Bakhtin, 1996) e, a maneira como esta se estrutura, permitindo que o leitor penetre no texto, e por meio de suas lacunas, dê-lhe significação, pois é no interdito do “não dito” que o leitor se constrói como tal (Benassi, 2017). Nesse contexto, apresenta-se então, o conceito de convergência como o conjunto de forças que atuam na formação do sujeito; o de insurgência, como aquelas que se opõem a essas forças formadoras, trazendo em si a célula matriz da singularização; e o de divergência, entendido como o movimento que questiona e rompe com identidades previamente estabelecidas, possibilitando o surgimento de novas formas de ser. Sendo assim, através de diversos textos, busca-se destacar a atuação do professor e crítico, que, de maneira sutil e persistente, direcionou seus esforços tanto nas salas de aula quanto em seus escritos para a compreensão das complexidades humanas retratadas na literatura, utilizando uma abordagem pedagógica que envolve o papel social de seu público, os futuros educadores.

**Palavra-chave:** literatura, humanização, crítica literária.

### 1 Introdução

Antonio Candido, um dos críticos literários e pensadores mais influentes do Brasil no século XX, deixou um legado que vai além da literatura, impactando também a educação e a formação humana. Sua obra é caracterizada por uma reflexão profunda sobre a função da literatura na sociedade e na formação do indivíduo, defendendo que a leitura e a apreciação literária são essenciais para o desenvolvimento crítico e ético dos cidadãos.

Nesse sentido, a contribuição de Candido para a educação se revela não apenas como uma extensão de seu trabalho literário, mas como uma proposta para repensar os processos formativos que moldam a identidade cultural e intelectual do Brasil. Ele acreditava que a literatura tem um poder transformador, capaz de humanizar as pessoas ao oferecer experiências estéticas e emocionais que ampliam a compreensão do mundo:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive com sobre nós devido ao terceiro aspecto, isto é, porque transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado, como se ela fosse um tipo de instrução. Mas não é assim. O efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos. (Candido, 1989b, p.115)

Para Candido, ler não é uma atividade passiva; é um ato de interação com diversas realidades, vozes e perspectivas, o que enriquece o indivíduo e permite o desenvolvimento de empatia e senso crítico. Assim, ao incluir a literatura no currículo escolar, é possível cultivar não apenas habilidades cognitivas, mas também valores éticos e sociais fundamentais para a convivência em sociedade. Além disso, Candido ressaltava a importância da formação integral do ser humano. Em suas reflexões sobre educação, ele defendia que o ensino deve ir além da simples transmissão de conteúdos, promovendo o pensamento crítico e a capacidade de questionar.

A literatura tem um papel vital nesse processo, pois provoca o aluno a refletir sobre questões existenciais, sociais e políticas. Ao se deparar com narrativas variadas, o estudante é incentivado a confrontar suas próprias crenças e preconceitos, criando um ambiente de aprendizado dinâmico e transformador.

Dessa forma, a literatura, ao ser elaborada por meio de representações estilizadas, tem a habilidade de transcender as "normas rígidas" da língua. Segundo Candido (1989b, p. 114), "a forma como a mensagem é elaborada: [...] é o aspecto, se não o mais importante, certamente essencial" para a definição ou superação de um estilo literário. Embora a linguagem literária possibilite a criação de mundos imaginários, esses mundos são sempre construídos a partir do contexto em que foram produzidos.

Outro ponto importante na obra de Candido é sua crítica à fragmentação do conhecimento nas instituições educacionais. Ele argumentava que as disciplinas são

frequentemente tratadas de forma isolada, ignorando as interconexões entre elas. A literatura pode atuar como um elo entre diferentes áreas do saber, oferecendo uma abordagem interdisciplinar que enriquece o aprendizado.

Ao explorar temas literários em diálogo com outras disciplinas, como história, filosofia e ciências sociais, os educadores podem proporcionar aos alunos uma visão mais abrangente do conhecimento.

Sendo assim, Candido vê a literatura como um direito humano essencial e uma ferramenta crucial para a instrução, educação e desenvolvimento, o que significa que o acesso a ela não deve ser negado. A trajetória do crítico, também nos leva a refletir sobre as condições sociais e culturais que influenciam o acesso à educação no Brasil. Segundo ele, isso justifica o que ocorre em países onde a educação é de qualidade superior à do Brasil, pois esses lugares sempre fundamentaram sua educação nas letras. Assim, existe uma conexão entre a formação do ser humano, o humanismo, as letras humanas e o aprendizado da língua e da literatura (Candido, 2002, p.79).

## **2. A Análise da Leitura Literária pela Perspectiva Crítica de Antonio Candido: Desafios e Oportunidades no Ensino de Literatura**

O ensino da literatura tem sido um campo de reflexão e constante reconfiguração, especialmente quando se busca ir além da mera transmissão de conteúdos. A obra de Antônio Cândido, um dos maiores críticos literários brasileiros, oferece um embasamento teórico essencial para a análise das práticas pedagógicas de leitura literária. Sua visão crítica sobre o ensino de literatura não apenas questiona as abordagens tradicionais, mas também aponta caminhos para um ensino mais contextualizado e reflexivo.

É possível perceber que o ensino na atualidade, no Brasil, no que diz respeito a leitura, não tem despertado interesse em nossos alunos. Ao lerem, estes fazem somente por obrigação e não por prazer.

Há vários fatores contribuintes para essa situação, em especial a falta de estímulos por parte dos professores que, não podem ser referências para seus alunos. A escola tem o papel de transmitir ao aluno o conhecimento acerca da necessidade e importância da leitura, e, é função do professor mediar o processo de conhecimento e aprendizado.

É perceptível que os alunos do ensino básico, apresentam grandes dificuldades de leitura, assim como de interpretação textual, e as aulas de Língua Portuguesa não privilegiam a

leitura, como desenvolvedora da criticidade do aluno, mas a usa como pretexto para o ensino da gramática.

A busca por uma nova concepção de leitura no âmbito escolar, tem sido palco de grandiosas pesquisas. Entende-se que decodificar palavras seja uma das muitas etapas no processo de leitura, que deve ser ampliada e principalmente trazer significado na vida intelectual do estudante.

Em Bakhtin (2003), teórico em quem embasamos a tríade, acredita-se que a compreensão ativa tem como alicerce o pensamento de que o enunciado é constituído de uma compreensão e resposta, pois o sujeito traz consigo uma natureza responsiva.

No entanto, Antônio Cândido em sua vasta produção teórica, destaca a necessidade de uma leitura crítica e profunda das obras literárias, em que o foco não deve se limitar à simples decodificação de signos, mas deve estimular uma experiência de imersão no texto. Para Candido, a literatura tem o poder de aproximar o indivíduo das complexidades do mundo social e cultural, e é justamente isso que deve ser refletido nas práticas pedagógicas de ensino.

Ao observar as metodologias aplicadas no ensino da literatura, uma análise discursiva revela como muitas vezes as práticas de ensino ainda se distanciam da proposta de Candido. A ênfase excessiva na decodificação e a falta de estímulo à reflexão crítica podem gerar um distanciamento entre o aluno e a obra literária. Muitas vezes, os alunos são incentivados a compreender os textos de maneira superficial, sem o aprofundamento necessário nas questões sociais, históricas e culturais que os envolvem.

A proposta de Candido para o ensino da literatura é, portanto, desafiadora: é preciso que o educador promova um ambiente onde a leitura literária seja uma prática de reflexão contínua, que vá além da simples interpretação do conteúdo. O educador deve proporcionar aos alunos a oportunidade de se conectar com o texto de maneira ativa, crítica e reflexiva, estimulando uma análise que envolva o contexto histórico, social e político das obras literárias. O crítico afirma que a “literatura como força humanizadora, não como sistema de obras [...] é algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (Candido, 2002, p.80).

Entretanto, as fantasias presentes na literatura estão sempre conectadas com a realidade: “a literatura transforma o real em algo ilusório através de uma estilização formal da linguagem, criando uma ordem arbitrária para as coisas, seres e sentimentos. Nela, há uma combinação de um aspecto que se liga à realidade natural ou social e um aspecto de manipulação técnica, que é essencial para sua formação” (Candido, 2000, p.53).

Nesse sentido, uma análise discursiva das práticas de ensino pode evidenciar como as metodologias aplicadas nas escolas, muitas vezes, falham em envolver o aluno nesse processo

crítico de leitura. Os discursos pedagógicos que ainda primam pela objetividade e pela simplificação podem acabar limitando o potencial transformador da literatura. A crítica de Candido ao ressaltar a importância de uma leitura que envolva o aluno de maneira afetiva e intelectual, aponta para uma metodologia que desafia os limites da simples transmissão de informações, buscando uma experiência mais rica e transformadora para o estudante.

### 3. Educação e a abordagem crítica: elementos estéticos e sociais da literatura.

Em "Formação da literatura brasileira", Candido evidencia, por meio de sua reflexão, a validade da abordagem histórica no estudo da literatura, sem descuidar da perspectiva estética. Ele se afasta do método da historiografia tradicional, que reduz a literatura a um mero documento ou reflexo da sociedade, assim como do “esteticismo formalista”, que considera a obra como totalmente autônoma.

Antonio Candido desenvolveu um método crítico que integra tanto a dimensão histórica quanto a estética. A compreensão da obra literária em sua totalidade e profundidade, tanto em relação aos “povos civilizados” quanto aos “grupos iletrados”, requer que não se sacrifique os aspectos estéticos em favor dos sociológicos, ou vice-versa. Para que isso aconteça, as análises devem levar em conta simultaneamente as três funções da literatura: a função total, a função social e a função ideológica. A função total refere-se aos elementos estéticos da obra:

A grandeza de uma literatura, ou de uma obra, depende de sua atemporalidade e universalidade, e estas dependem por sua vez da função total que é capaz de exercer, desligando-se dos fatores que a prendem a um momento determinado e a um determinado lugar. (Candido, 2002, p.45)

A função social está relacionada ao papel que a obra desempenha na criação de relações sociais, contribuindo para a satisfação de necessidades tanto espirituais quanto materiais, além de influenciar a manutenção ou transformação de uma determinada ordem social (Candido, 2002, p.45). Essa função não depende da consciência ou da intenção dos autores e leitores, mas sim da essência da literatura e de sua inserção em um contexto cultural simbólico que forma um sistema de expressão. A terceira função, a ideológica, que está incluída nas duas anteriores, refere-se a um conjunto de ideias que se busca transmitir. Essa função "interessada" que algumas obras literárias apresentam é relevante para o destino da obra e sua avaliação crítica, mas não representa o núcleo do seu significado. Segundo o crítico,

[...] a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma práxis socialmente condicionada. Mas isso só se torna possível graças a uma redução ao gratuito, ao teoricamente incondicionado, que dá ingresso ao mundo da ilusão e se

transforma dialeticamente em algo empenhado, na medida em que suscita uma visão de mundo. (Candido, 2002, p.46)

Nesse sentido, Candido argumenta que, entre todas as maneiras de imaginar, a literatura se destaca como a mais rica, pois proporciona ao leitor novas visões, criando um universo fictício onde o ser humano pode se aprofundar e, ao sair dele, tem a chance de expandir sua “capacidade de ver e sentir”, o que enriquece sua percepção e visão de mundo.

Através de suas conexões com a realidade, a literatura assume uma segunda função, que Candido chama de função formadora. Ao abordar essa função, o autor levanta algumas questões para esclarecê-la melhor: “A literatura possui uma função educacional formativa?”; “As letras, por si mesmas, têm um caráter humanizador do ponto de vista educacional?”; “A literatura desempenha um papel no conhecimento do mundo e do ser?”.

A função educativa da literatura é mais complexa e abrangente do que apenas uma perspectiva pedagógica, pois sua influência vai além de uma atividade restrita e guiada por normas sociais.

Na verdade, a literatura pode refletir realidades que não são aceitas pelos grupos que mantêm a ordem social e pode oferecer novas formas de entender o mundo.

Nesse sentido, Candido destaca as reações ambivalentes que a literatura pode provocar. De um lado, é vista como uma ferramenta educacional, integrada aos currículos como meio de instrução; de outro, é temida e censurada por ser considerada uma fonte de subversão e corrupção. Isso se relaciona às diversas facetas da literatura, já que "os valores que a sociedade defende, ou que considera nocivos, estão presentes nas várias expressões da ficção, da poesia e do drama" (Candido, 1989b, p.113).

Assim, as ideias sobre a função da literatura na formação do ser humano revelam perspectivas contraditórias: de um lado, existe a crença de que a literatura tem o poder de elevar e construir, enquanto, do outro, há a percepção de que sua influência pode levar à corrupção, de acordo com os padrões oficiais. Esses conflitos surgem porque os efeitos da literatura vão além das normas convencionais.

[...] a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas [...] A respeito dos dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. (Candido, 1989b, p.113)

Dessa forma, a literatura possui uma relevância similar à das formas deliberadas de ensino, como a educação formal, em grupo ou familiar. Além de proporcionar conhecimento, organizar emoções e ampliar a perspectiva de mundo, a literatura oferece um tipo distinto de aprendizado.

De acordo com Candido (2002, p.81), a literatura “não corrompe nem edifica [...], mas, ao incorporar livremente o que consideramos o bem e o mal, humaniza de maneira profunda, pois faz com que vivamos”.

Dessa forma, fica evidente como a literatura desempenha um papel importante na formação do indivíduo, que, ao apreciar a arte, pode adquirir conhecimentos, perspectivas e valores que podem ou não ser promovidos pela pedagogia tradicional.

Essas aquisições podem ocorrer de forma “consciente, envolvendo noções, emoções e sugestões, mas, na maior parte, se desenvolvem nas camadas do subconsciente e do inconsciente, se incorporando de maneira profunda como um enriquecimento difícil de mensurar [...] e, por meio dessa incorporação, ampliam nossa percepção e nossa visão de mundo” (Candido, 1989b, p.116).

O conhecimento intencional, que é elaborado pelo autor - incluindo sua posição política, ideologia e crenças - é absorvido de maneira consciente pelo leitor. “Nessas situações, a literatura atende, em um nível diferente, à necessidade de compreender sentimentos e sociedades, auxiliando-nos a formar uma opinião sobre eles” (ibidem, p.117).

#### **4 - Considerações finais**

Considerando todas as exposições realizadas ao longo do texto, fica claro que é fundamental ter um olhar mais atento para o ensino da prática de leitura nas salas de aula, pois existem muitos problemas a serem resolvidos.

A forma como o tema é tratado e sua aplicabilidade são algumas das dificuldades encontradas. É importante entender que a prática da leitura não deve ser encarada apenas como uma forma de entretenimento ou uma atividade acadêmica, mas sim como uma ferramenta eficaz que proporciona ao leitor chaves para entender o mundo, contextualizando suas próprias experiências com base no que foi lido.

Assim, a literatura social, como exemplifica em obras na literatura realista brasileira, desempenha um papel crítico ao investigar a sociedade. Na obra “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo (1890), o autor denuncia a desigualdade, o preconceito e a luta pela ascensão social nas classes populares do Rio de Janeiro.

Azevedo retrata o cortiço como um microcosmo da sociedade brasileira, em que convivem pobres, imigrantes e trabalhadores explorados. Segundo ele “O cortiço era um organismo vivo, palpitante, em que fermentavam paixões, misérias e alegrias.” (Aluísio Azevedo, *O Cortiço*).

Da mesma forma, é possível observar na obra “Dom Casmurro”, de Machado de Assis (1899), em que o autor expõe além do tema do ciúme e da dúvida, a hipocrisia da elite brasileira do século XIX, o patriarcalismo e as aparências sociais. Ele cita em sua obra que “Aos vinte anos, eu era um rapaz pacato, amigo de livros e de namoros moderados.” (Machado de Assis, *Dom Casmurro*). Nesse contexto, o narrador Bentinho, representa o homem burguês, preso às convenções morais e sociais, revelando, pela ironia machadiana, a crítica à mentalidade conservadora e ao moralismo de sua classe.

As crenças dos autores supracitados, sejam elas explícitas ou implícitas, refletem sua percepção da realidade de maneira crítica, resultando em uma "literatura engajada". Ao abordar questões como a pobreza, a escravidão e as injustiças sociais, essa forma de literatura pode servir como uma ferramenta consciente para denunciar e expor essas realidades.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa foi fazer um contraponto da prática da leitura sob a perspectiva da tríade e com as abordagens de Bakhtin sob o olhar do crítico Antonio Candido, buscando que busca promover a conscientização nos leitores, para que se reconheçam como agentes de transformação social. O ato de ler, considerando as concepções do leitor, envolve a decodificação de palavras e a compreensão do texto, além de uma visão do contexto social que requer uma atitude ativa e responsiva.

Entre os diversos tipos de consciência linguística, a consciência textual tem se destacado como um importante campo de estudo, sobretudo quando associada às práticas de leitura literária. Nesse âmbito, ela não se limita à apreensão das estruturas linguísticas ou à organização formal do texto, mas envolve também a capacidade de o leitor reconhecer a intencionalidade estética e simbólica da linguagem literária.

Desenvolver a consciência textual, nesse sentido, significa compreender como os recursos expressivos articulam-se para construir uma determinada visão de mundo. Ao se engajar na leitura de obras literárias, o sujeito-leitor é convidado a interpretar o texto em sua complexidade discursiva, percebendo as vozes, as tensões e os implícitos que atravessam a narrativa.

Assim, a consciência textual, no contexto da leitura literária, amplia-se para uma consciência estética e crítica, na medida em que favorece a formação de leitores capazes de

perceber a literatura como espaço de reflexão sobre a linguagem, a cultura e a experiência humana.

Acreditamos que as abordagens tradicionais de leitura, que os professores aprendem durante sua formação, ainda são bastante homogêneas, ou seja, tendem a reproduzir modelos que pouco impactam os alunos, levando-os a refletir pouco e a aplicar essa leitura em suas vidas. Isso resulta na dificuldade de se posicionarem ativamente na sociedade. No entanto, enxergamos uma oportunidade de mudar essas práticas. Um professor inovador implementará métodos pedagógicos de leitura que ajudarão seus alunos a descobrir formas de resistência. Esses novos leitores não se contentarão em apenas aceitar os padrões de ser e existir, mas agirão sobre eles, refletindo e se posicionando de maneira consciente, o que transformará suas realidades. Assim, concluímos que este estudo nos permitiu entender que a habilidade de leitura é essencial para o desenvolvimento, e que apenas uma leitura que incentive a insurgência social pode desafiar as subjetividades capitalistas do nosso tempo.

## 5- Referências

- ASSIS, Machado de. Dom Casmurro. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. 105 p. (Obras Completas. v. 1). Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=1888](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1888)>. Acesso em: 09 dez. 2016.
- AZEVEDO, Aluísio. O cortiço. 30. ed. São Paulo: Ática, /1997. (Bom Livro). Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=1890](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1890)>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.
- \_\_\_\_\_. Questões de literatura e de estética. A teoria do romance. 3. ed. São Paulo: Unesp, 1993.
- BENASSI, C. A. Formação de professores para uma sociedade inclusiva. SILVA, Silvana S. O. (Org.) / Estética do ser professor: Convergências, Insurgências e Divergências. Editora: Appris. Curitiba. 2017
- CANDIDO, A. Direitos Humanos e Literatura. In: FESTER, A. C. R. Direitos humanos e ... São Paulo: Brasiliense, 1989b. p.107-26.
- \_\_\_\_\_. Brigada Ligeira e outros escritos. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

- \_\_\_\_\_. Formação da literatura brasileira: momentos decisivos. 7.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993a. v.1 e 2,
- \_\_\_\_\_. Literatura e sociedade. 8.ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
- \_\_\_\_\_. A literatura e a Formação do Homem. In. \_\_\_\_\_. Textos de intervenção. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002. p.77-92.



## A DANÇA AFRO COMO LINGUAGEM CORPORAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM ESTUDO ESTADO DA ARTE

GT 1: Culturas escolares e linguagens

**Trabalho completo**

Majô Cristine Lopes Dias

Seciteci -MT. E-mail: majo.dias@edu.mt.gov.br

Adão Rodrigues de Sousa

Seduc -MT. E-mail: adao.sousa@unemat.br

### Resumo

Este artigo investiga a dança afro como linguagem corporal no contexto da Educação Física escolar, destacando seu potencial como prática de resistência, empoderamento e expressão de subjetividades. O objetivo é analisar como a dança afro pode contribuir para uma pedagogia crítica e antirracista, valorizando saberes ancestrais e identitários. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo do tipo estado da arte, baseado na análise de produções acadêmicas entre 2003 e 2025. Os resultados indicam que, embora a dança afro possua forte potencial educativo e político, sua inserção ainda é incipiente e descontínua, dependendo de formação docente crítica e de currículos descolonizadores.

Palavras-chave: Dança Afro. Educação Física. Resistência Cultural.

### 1 Introdução

A dança, enquanto manifestação estética e cultural, ultrapassa a condição de simples movimento corporal para se afirmar como linguagem de expressão, resistência e produção de sentidos. Nesse sentido, a dança afro pode assumir contornos singulares, constituindo-se como patrimônio imaterial e como espaço de afirmação identitária, memória coletiva e reelaboração de subjetividades. Nesse cenário, a escola, ao reconhecer e valorizar tais práticas, torna-se lugar de insurgência pedagógica e cultural, ao mesmo tempo em que possibilita a construção de novas narrativas para a Educação Física no contexto pluralidade étnico-racial.

Entretanto, historicamente, as práticas corporais de matriz africana foram marginalizadas e silenciadas pelo projeto colonial que buscou hierarquizar culturas e corpos, relegando-os à invisibilidade (Gomes, 2019). Essa negação do corpo negro como sujeito de saber e criação artística reverbera ainda hoje, inclusive no campo educacional, onde currículos eurocêntricos tendem a deslegitimar epistemologias oriundas das experiências negras. Nesse sentido, a inserção da dança afro no espaço escolar emerge como um gesto político de resistência e de enfrentamento à colonialidade do saber e do corpo.

O problema de pesquisa que norteia este estudo pode ser assim formulado: de que modo a dança afro, enquanto linguagem corporal, pode contribuir para a educação escolar,

configurando-se como prática de resistência, empoderamento e expressão de subjetividades, sobretudo de gênero? A problematização reside na necessidade de compreender como tais manifestações podem ser integradas de forma crítica e transformadora às práticas pedagógicas da Educação Física, rompendo com silenciamentos históricos e fortalecendo a identidade cultural dos estudantes.

Do ponto de vista teórico, esta investigação ancora-se em autores que problematizam a questão racial, a corporeidade e as pedagogias críticas. Carneiro (2003) denuncia as estruturas de opressão que permeiam as relações sociais e a negação da subjetividade da mulher negra, oferecendo subsídios para refletir sobre o papel da dança na luta contra o racismo e o sexismo. Gomes (2019) destaca a importância da educação para as relações étnico-raciais como possibilidade de descolonização curricular e afirmação das identidades negras. Bell Hooks (2013), por seu turno, contribui com a perspectiva de uma pedagogia insurgente e libertadora, que reconhece o corpo e a cultura como lócus de enunciação. Auad e Corsino (2018) discutem a Educação Física a partir das lentes dos feminismos e interseccionalidades, evidenciando como as práticas corporais podem se constituir em espaços de resistência, emancipação e produção de saberes. Ademais, dialoga-se com a perspectiva de Munanga (2005), para quem o enfrentamento do racismo na escola requer práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam a inclusão efetiva dos saberes afro-brasileiros no currículo. Nessa direção, a dança afro não deve ser compreendida apenas como manifestação estética ou recreativa, mas como campo de disputas simbólicas e políticas, no qual se entrelaçam raça, gênero e classe na constituição das subjetividades e na consolidação de uma educação antirracista.

Este artigo apresenta, portanto, uma pesquisa de caráter qualitativo, realizada no contexto da Educação Básica, cujo objetivo é analisar a dança afro como linguagem corporal na educação escolar quilombola, enfatizando-a como prática de resistência, empoderamento e expressão de subjetividades de gênero. Justifica-se a relevância do estudo pelo seu potencial de contribuir para a efetivação da Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, além de possibilitar o fortalecimento de uma Educação Física crítica, plural e comprometida com a diversidade cultural (Brasil, 2003).

Assim, a investigação que aqui se apresenta pretende não apenas discutir a inserção da dança afro no espaço escolar, mas também apontar caminhos para a construção de uma pedagogia do corpo que reconheça, valorize e potencialize os saberes afrodescendentes, na direção de uma educação verdadeiramente inclusiva, emancipatória e antirracista.

## 2 Referencial Teórico

O quilombo, em sua historicidade, é símbolo de resistência coletiva, de luta por liberdade e de construção de alternativas comunitárias diante da violência colonial. Assim, pensar a dança afro no espaço escolar é compreender sua dimensão de continuidade dessa resistência. Para Carneiro (2003), a resistência do corpo negro está intrinsecamente vinculada à luta contra os processos de subalternização e apagamento da identidade. A dança afro, ao colocar em movimento ritmos, gestos e significados ancestrais, resgata e fortalece a autoestima dos sujeitos, promovendo empoderamento individual e coletivo.

No contexto escolar, a prática da dança afro ultrapassa a dimensão recreativa ou artística, assumindo-se como pedagogia da resistência. Ela possibilita o enfrentamento ao racismo estrutural e institucional, ao mesmo tempo em que fomenta o orgulho étnico e a consciência crítica dos estudantes. Dessa forma, a Educação Física escolar, ao incorporar tais práticas, deixa de ser mera reprodução de técnicas corporais eurocêntricas e passa a atuar como campo de disputa e transformação social.

A dança afro, como prática estética e política, é também espaço de expressão de subjetividades, sobretudo no que se refere às questões de gênero. O corpo feminino negro, historicamente objetificado e reduzido a estereótipos, encontra na dança afro um lócus de reconfiguração e afirmação identitária. Para Hooks (2013), a pedagogia crítica deve considerar o corpo como território de resistência, onde mulheres negras podem se afirmar como sujeitos plenos de desejo, criação e liberdade.

Nesse prisma, a dança afro atua como prática emancipatória ao possibilitar que estudantes, em especial meninas e jovens mulheres, construam novas narrativas sobre si, desafiando padrões hegemônicos e hierarquias de gênero. A dança torna-se, assim, não apenas linguagem corporal, mas linguagem política, na medida em que articula o empoderamento feminino e a crítica às opressões de gênero e raça.

Gomes (2019) enfatiza que a educação escolar precisa assumir, de forma efetiva, o compromisso com a valorização das identidades negras e a promoção das relações étnico-raciais. Nesse horizonte, a dança afro contribui para a concretização de um currículo descolonizador, que desafia as estruturas eurocêntricas ainda dominantes na escola brasileira. A Lei 10.639/2003, ao instituir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, oferece um marco legal que legitima tais práticas pedagógicas, mas sua efetivação requer intencionalidade política e engajamento docente (Brasil, 2013).

A escola quilombola, nesse contexto, constitui um espaço privilegiado para a ressignificação dos processos educativos. Ao inserir a dança afro como parte integrante da

Educação Física, o currículo deixa de ser espaço de exclusão para tornar-se espaço de inclusão, onde saberes afrodescendentes são reconhecidos e valorizados. Assim, a dança afro não é apenas prática corporal, mas dispositivo pedagógico que articula memória, resistência e emancipação.

A dança afro não se limita a uma prática estética, mas inscreve-se como continuidade de uma herança ancestral que resiste ao processo de apagamento cultural promovido pela colonização. O corpo, nessa perspectiva, não é mero instrumento, mas território vivo de memória e de espiritualidade. Como ressalta Martins (2021), a ancestralidade é uma categoria fundante para compreender as práticas culturais negras, pois nela se entrelaçam história, espiritualidade e práticas coletivas. Assim, cada gesto e cada ritmo na dança afro evocam trajetórias de resistência, religiosidade e pertencimento comunitário.

A corporeidade, nesse contexto, emerge como linguagem que traduz e comunica experiências coletivas. A dança afro permite vivenciar o corpo em sua dimensão integral, estética, política e espiritual, desafiando a fragmentação imposta pela racionalidade ocidental. Essa perspectiva desloca o corpo de um lugar subalternizado para um espaço de protagonismo, reafirmando sua potência criadora e sua capacidade de educar para além da racionalidade logocêntrica (Alves, 2003; Milan; Soerensen, 2011; Ferraz, 2012; Da Silva, 2019).

A presença da dança afro no currículo escolar evidencia as tensões que atravessam a Educação Física enquanto campo de conhecimento. Tradicionalmente marcada por práticas esportivas de matriz eurocêntrica, a Educação Física escolar, ao incorporar saberes afrodescendentes, amplia seu escopo epistemológico e assume um caráter mais inclusivo e plural. Como observa Daolio (2004), o corpo deve ser compreendido a partir de diferentes matrizes culturais, e não apenas por uma lógica universalizante.

Nessa perspectiva, a dança afro contribui para questionar os paradigmas hegemônicos que reduziram o corpo negro a estigmas e inferiorizações. Conforme defende Gomes (2019), a descolonização curricular só é possível mediante a incorporação de epistemologias que valorizem os saberes produzidos por sujeitos historicamente marginalizados. Nesse contexto, a Educação Física não apenas diversifica suas práticas, mas afirma-se como campo político de resistência contra as exclusões históricas.

A escola, nesse cenário, é mais que um espaço educativo formal; é, sobretudo, um projeto político-pedagógico que busca resgatar e fortalecer os saberes comunitários e as identidades coletivas. Nesse horizonte, a dança afro se insere como prática que articula arte, pedagogia e política, conectando a escola à comunidade e reafirmando o caráter emancipatório da educação.

A valorização da cultura negra no espaço escolar é condição fundamental para o enfrentamento do racismo estrutural e para a construção de uma sociedade democrática (Munanga, 2019). Desse modo, a dança afro, ao ser legitimada no currículo da Educação Física, pode contribuir para a efetivação dessa proposta, criando pontes entre a tradição quilombola e os processos contemporâneos de formação cidadã.

A dança, em sua dimensão histórica e cultural, não pode ser compreendida apenas como movimento estético ou performance artística, mas como linguagem que articula memória, ancestralidade e identidade. A dança afro constitui-se como prática pedagógica que mobiliza o corpo como espaço de expressão, resistência e transmissão de saberes (Alves, 2003; Milan; Soerensen, 2011; Ferraz, 2012; Da Silva, 2019). Argumenta-se, assim, que a dança afro, ao ser inserida no campo educacional, rompe com a visão mecanicista da Educação Física, abrindo possibilidades para um ensino que valorize a corporeidade como manifestação cultural e política.

Nesse sentido, a dança afro não é apenas um gesto estético, mas um gesto de insurgência, um modo de reocupar espaços de enunciação e legitimar epistemologias historicamente silenciadas. A presença dessa prática nas escolas representa, portanto, um enfrentamento às estruturas coloniais do currículo e uma ressignificação do corpo como território de saberes.

### 3 Aspectos Metodológicos

A presente investigação caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter descritivo-analítico, do tipo estado da arte, voltado à sistematização e análise de produções acadêmicas que abordam a dança afro no contexto da educação escolar (Gil, 2008; Prodanov; Freitas, 2013; Breviário, 2020).

A coleta de dados foi realizada a partir de levantamento bibliográfico em bases de dados científicas nacionais e internacionais, tais como SciELO, Google Scholar, CAPES Periódicos, Redalyc e repositórios institucionais de universidades. O recorte temporal compreendeu o período entre 2003 e 2025, tendo em vista a promulgação da Lei nº 10.639/2003 como marco legal para a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar.

Foram incluídas produções que: 1) abordassem diretamente a dança afro no espaço escolar; 2) apresentassem discussões vinculadas à Educação Física ou às pedagogias críticas; 3) dialogassem com perspectivas de resistência, identidade, gênero ou empoderamento cultural. A análise foi conduzida à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2016), em articulação com referenciais teóricos que discutem corporeidade, pedagogia crítica e educação antirracista.

#### 4 Análise e Discussão

A análise dos estudos selecionados evidencia que a presença da dança afro no espaço escolar, embora prevista na legislação e defendida por referenciais críticos, ainda se materializa de forma incipiente, fragmentada e, por vezes, descontextualizada. Pesquisas como a de Santos, Bona e Torriglia (2020) revelam que, apesar de haver tentativas de inclusão da cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física, predominam iniciativas esporádicas, sem continuidade e sem aprofundamento epistemológico. Tal constatação dialoga com Gomes (2019), que denuncia a dificuldade de efetivar currículos descolonizadores diante da persistência de práticas pedagógicas eurocêntricas.

Por outro lado, trabalhos como o de De Oliveira (2010) apontam para o potencial da dança afro-brasileira enquanto conteúdo estruturante da Educação Física escolar, capaz de contribuir para o fortalecimento da identidade racial de estudantes afrodescendentes e para o resgate da memória cultural coletiva. Essa perspectiva converge com Munanga (2005, 2019), ao defender que a valorização dos saberes afrodescendentes no espaço escolar é condição sine qua non para o enfrentamento do racismo estrutural e para a construção de uma educação inclusiva.

A análise também evidencia a relevância da formação docente como elemento central para a efetivação de uma prática pedagógica crítica. Soares, Silveira e Silveira (2024) apresentam estratégias que articulam a Lei 10.639/03 ao ensino das danças afro, promovendo uma formação antirracista desde o início da graduação em Educação Física. De modo complementar, Clímaco (2022) destaca as contradições presentes nos currículos de formação docente, nos quais ainda prevalece a negação das matrizes africanas, ao mesmo tempo em que indica possibilidades de superação a partir da abordagem histórico-crítica e do pan-africanismo. Tais reflexões convergem com Hooks (2013), ao defender uma pedagogia insurgente que reconheça o corpo e a cultura como lugares de enunciação e resistência.

No âmbito das práticas pedagógicas escolares, estudos como o de Rocha e Almeida (2022) e Siqueira (2023) demonstram que a dança afro, quando trabalhada em contextos de contraturno escolar ou em unidades didáticas estruturadas, favorece não apenas a aprendizagem corporal, mas também o desenvolvimento de saberes relacionais, afetivos e identitários. Essa dimensão dialoga com Carneiro (2003), ao afirmar que o corpo negro, historicamente subalternizado, encontra na dança um espaço de reconfiguração e afirmação subjetiva, sobretudo para mulheres e jovens.

Outros trabalhos, como o de Monteiro, Cupolillo e Martins (2025), ampliam o debate ao evidenciar a articulação entre dança afro e aprendizagens socioemocionais, destacando como a

prática possibilita o desenvolvimento da autoconsciência, da autogestão e das habilidades de convivência social. Tal perspectiva reforça a compreensão da dança afro não apenas como linguagem estética, mas como campo de formação integral, em consonância com a noção de corporeidade integral defendida por Alves (2003) e Ferraz (2012).

No campo da educação popular, Moura (2010) reafirma a potência da dança afro enquanto vivência formativa, na medida em que promove consciência crítica, respeito à diversidade e valorização das ancestralidades. Essa abordagem se aproxima das proposições de Conrado (2006), que interpreta a dança afro e a capoeira como dispositivos pedagógicos para uma educação multicultural, conectando escola e comunidade em processos de resistência cultural.

Por fim, destaca-se a contribuição de Da Conceição (2024), ao propor projetos que integram danças de matriz africana às práticas escolares como instrumentos de promoção de uma educação antirracista. Tal iniciativa ressoa com a perspectiva de uma educação transformadora, defendida por autores como Gomes (2019) e Munanga (2019), na medida em que articula identidade, diversidade e justiça social.

De forma geral, os estudos analisados revelam que a dança afro no espaço escolar cumpre múltiplos papéis: pedagógico, estético, político e identitário. Ao mesmo tempo em que denuncia a invisibilização histórica do corpo negro, constitui-se como prática de resistência, de empoderamento e de produção de novos sentidos para a Educação Física. No entanto, os desafios persistem, especialmente no que diz respeito à formação docente, à consolidação de currículos descolonizadores e à superação de abordagens superficiais ou meramente recreativas.

## 5 Considerações Finais

O estudo realizado permitiu compreender que a dança afro, quando inserida no espaço escolar, ultrapassa a dimensão estética ou recreativa e se consolida como prática pedagógica, política e cultural. Os trabalhos examinados convergem ao evidenciar que a valorização das manifestações corporais de matriz africana contribui significativamente para a construção de identidades, o fortalecimento da resistência cultural e a promoção de uma educação antirracista e inclusiva.

Constatou-se, entretanto, que essa inserção ainda ocorre de forma desigual, muitas vezes descontinuada e sem a devida articulação com o currículo, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas mais consistentes e sistematizadas. Nesse sentido, a formação docente aparece como um eixo central, já que a efetividade da Lei 10.639/2003 depende de professores

preparados para assumir a dança afro não como apêndice, mas como conhecimento legítimo, parte integrante da Educação Física e do projeto político-pedagógico da escola.

As categorias emergentes da análise revelam a amplitude de sentidos atribuídos à dança afro. De um lado, ela se constitui como gesto de insurgência frente ao racismo estrutural e à colonialidade dos corpos; de outro, possibilita o empoderamento subjetivo, sobretudo de mulheres negras, reconfigurando narrativas históricas de subalternização. Além disso, ao ser trabalhada em propostas didáticas inovadoras, a dança afro potencializa aprendizagens relacionais, afetivas e socioemocionais, demonstrando seu caráter formativo integral.

Assim, conclui-se que a dança afro deve ser assumida como prática pedagógica crítica e transformadora, articulando arte, corporeidade e política em prol de uma educação emancipatória. Ao mesmo tempo em que denuncia silenciamentos históricos, abre caminhos para a construção de currículos descolonizadores e plurais, nos quais saberes afro-brasileiros ocupam lugar de centralidade.

## Referências

ALVES, Teodora de Araújo. **Heranças de corpos brincantes: os saberes da corporeidade/africanidade em danças afro-brasileiras**. 2003. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://acervo.ufrn.br/Record/oai:localhost:123456789-60223>. Acesso em: 10 ago. 2025.

AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. **Revista Estudos Feministas**, v. 26, n. 1, p. e42585, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/PhXvunjSpRwf6vnmRskBmVD/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 10 ago. 2025.

BREVIÁRIO, Álaze Gabriel do. **Os três pilares da metodologia da pesquisa científica: o estado da arte**. Curitiba: Editora Appris, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2003. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CLIMACO, Josiane Cristina. **Cultura corporal e matrizes africanas:** proposição crítico superadora para o ensino da dança na formação de professores de educação física. 2022. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: [https://abpn.org.br/wp-content/uploads/2023/09/Tese\\_-\\_Josiane-Climaco\\_ABPN\\_UFBA\\_Educacao-Fisica.pdf](https://abpn.org.br/wp-content/uploads/2023/09/Tese_-_Josiane-Climaco_ABPN_UFBA_Educacao-Fisica.pdf). Acesso em: 14 ago. 2025.

CONRADO, Amélia Vitória de Souza. **Capoeira angola e dança afro:** contribuições para uma política de educação multicultural da Bahia. 2006. 200f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2006. Salvador. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/handle/123456789/358>. Acesso em: 14 ago. 2025.

DA CONCEIÇÃO, Vagner Miranda. Dança e educação física escolar antirracista. In: CONGRESSO BRASILEIRO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (COBICET), 5., 2024, **Anais eletrônicos COBICET**. 2024. p. 1-5. Disponível em: [www.even3.com.br/cobicet2024](http://www.even3.com.br/cobicet2024). Acesso em: 15 ago. 2025.

DA SILVA, Marilza Oliveira. O tronco histórico da dança afro-brasileira. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 11, n. 27, p. 64-85, 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/665>. Acesso em: 13 ago. 2025.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DE OLIVEIRA, Gilberto. A dança afro-brasileira como conteúdo da Educação Física escolar na construção da identidade racial dos alunos afro-descendentes do Ensino Fundamental. **A Formação dos Professores A Licenciatura em Foco**, IX EnFEFE - Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, p. 23, 2010. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/a-danca-afro-brasileira-como-conteudo-educacao-fisica-escolar-construcao-identidade-racial-dos-alunos-afro-descendentes-ensino-fundamental/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

FERRAZ, Fernando Marques Camargo. **O fazer saber das danças afro:** investigando matrizes negras em movimento. 2012. 291 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/1f06042b-91bf-47d5-9088-6eca60212591>. Acesso em: 15 ago. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

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

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória:** o reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva, 2021.

MILAN, Joenir Antônio; SOERENSEN, Claudiana. A dança negra/afro-brasileira como fator educacional. **Revista África e Africanidades**, ano III, n. 12, 2011. Disponível em: [https://africaeaficanidades.com.br/documentos/12022011\\_13.pdf](https://africaeaficanidades.com.br/documentos/12022011_13.pdf). Acesso em: 14 ago. 2025.

MONTEIRO, Flávio; VILLA CUPOLILLO, Amparo; LEMA DEL RIO MARTINS, Rodrigo. O aprendizado socioemocional nas aulas de Educação Física articulado às danças afro-brasileiras. **Revista Didática Sistemática**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 87–104, 2025. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/17531>. Acesso em: 14 ago. 2025.

MOURA, Renata Mathias de. **A dança afro ao encontro da educação popular**. 2010. 41 f. Curso de Especialização em Pedagogia da Arte (Monografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32970>. Acesso em: 14 ago. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. 2005.

SANTOS, Karolainy Benedet dos; BONA, Bruna Carolini De; TORRIGLIA, Patrícia Laura. A cultura afro-brasileira e a dança na Educação Física escolar. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422020000200105&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422020000200105&script=sci_arttext). Acesso em: 15 ago. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, Darlene Fabri Ferreira; DE ALMEIDA, Felipe Quintão. Reflexões sobre a relação com o saber: a prática pedagógica com a dança afro-brasileira cênica. **Cenas Educacionais**, v. 5, p. e11832-e11832, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5702/570272314062/570272314062.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SIQUEIRA, Luana Torquato. **Danças nas aulas de educação física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades**. 2023. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/17588>. Acesso em: 14 ago. 2025.

SOARES, Rodrigo Lemos; DA SILVEIRA, Marta Íris Camargo Messias; DA SILVEIRA, Paulo Roberto Cardoso. Por uma Educação Física antirracista: estratégias de ensino para o conteúdo de danças afro na formação docente. **Revista Digital do LAV**, v. 17, n. 1, p. e13/1-21, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/88086>. Acesso em: 15 ago. 2025.



## ANÁLISE DO GÊNERO CHARGE. AS MULTIPLICIDADES DE POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ESTUDANTES SURDOS

GT 1: Culturas escolares e linguagens

### Trabalho completo

Sebastiana Almeida Souza

PROFEI -mestrado Profissional em Educação Inclusiva-UFMT. E-mail: Sebastiana.souza@ufmt.br

Fransuele Franca da Silva

Discente do curso de Letras Libras – UFMT. E-mail: fransuelefrancaa@gmail.com

Elisangela Predentino de Almeida

Discente do curso de Letras Libras – UFMT. E-mail: advpredentino@gmail.com

Romário Marques Dias

Discente da rede municipal de Cuiabá. E-mail: romariomarquesdias@gmail.com

### Resumo

Este artigo é resultante de alguns encontros do grupo de pesquisa GEELIP- Grupo de Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos, cujo objetivo é proporcionar aos estudantes o desenvolvimento da leitura e escrita através da análise enunciativa do gênero charge, proporcionando-lhes o conhecimento da polissemia das palavras e, conseqüentemente, a concretização de uma escrita condizente aos padrões da Língua Portuguesa, assegurando-lhes progressão no processo de aprendizagem. Evidenciamos que esta pesquisa está ancorada no arcabouço dos seguintes teóricos: Bakhtin e o Círculo e nas contribuições de Vygotsky sobre aprendizagem na perspectiva sócio-histórica.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa L2. Estudante surdo. Aprendizagem

### 1 Introdução

Considerando a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras – Língua Brasileira como língua oficial da pessoa surda, sendo reconhecida como língua natural, ou a primeira língua e a Língua Portuguesa como a segunda, e o Decreto governamental 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a obrigatoriedade do uso da Libras na escola como meio legal de expressão e comunicação e, como decorrência, o desenvolvimento de práticas de ensino nos espaços escolares que garantam a educação bilíngue, destacando principalmente o capítulo IV, art.14, que trata do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, especificamente na letra c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, o que vem justificar o ensino na perspectiva de segunda língua, cujo objetivo é proporcionar ao estudante surdo a leitura e a produção da escrita através da compreensão dos múltiplos significados da palavra em diversos contextos.

Desse modo, levando em consideração que um dos desafios da educação inclusiva está no ensino do processo de aprendizagem do estudante surdo, que constatamos em nossa tese de doutorado<sup>1</sup>, que faz-se necessário o desenvolvimento de uma metodologia que proporcione o processo da leitura e escrita de maneira que se trabalhe os significados e sentidos das palavras, numa perspectiva bilíngue e assim, o estudante conseguirá concretizar uma escrita consistente, num fluxo discursivo, sendo protagonistas de suas próprias histórias, (re)organizando-se discursivamente. Dessa forma, é habitual em cursos de formação sermos indagados se é possível que o estudante surdo consiga aprender a Língua Portuguesa? Se sua escrita tem significado? De outro modo, o estudante também nos questiona: como aprender o significado e sentidos das palavras? Como aprender a ler e escrever na modalidade da Língua Portuguesa? Refletindo sobre essas perguntas que são recorrentes no processo de ensino, demonstram a necessidade e interesse do estudante, também vemos a necessidade da formação continuada para professores da educação básica, pois, estes estudantes estão chegando à universidade apresentando dificuldades primárias no campo semântico e, conseqüentemente, na escrita, o que ocasiona a não evolução no processo, gerando reprovações em algumas disciplinas, especificamente naquelas que envolvem a Língua Portuguesa. Tal situação é bastante preocupante, uma vez que estes estudantes se encontravam inseridos numa esfera universitária, o que pressupõe que eles já tivessem conhecimentos básicos para poder acompanhar a turma e superar essas dificuldades. Embora a atual legislação assegure como direito do estudante surdo um atendimento adequado e especializado (BRASIL, 2002; 2005), poucos são os locais no Brasil que têm experiência com a prática de ensino de português como segunda língua para essa parcela da população, em qualquer nível de ensino. A política educacional brasileira defende a inclusão e também a oficialização da Língua Brasileira de Sinais, e dessa maneira, torna-se necessário discutir procedimentos didáticos que contribuam para o desenvolvimento do letramento de estudantes surdos na Língua Portuguesa na modalidade escrita, pois não se trata de um conhecimento novo que precisa ser construído, mas de uma proposta bilíngue que deve ser desenvolvida no processo de ensino.

Assim, este artigo apresenta o desenvolvimento da análise do gênero charge, numa perspectiva do desenvolvimento de reflexões acerca dos sentidos que o gênero propõe e, posteriormente, a efetivação da leitura e escrita da Língua Portuguesa para o estudante surdo como segunda

---

<sup>1</sup> -Construindo Saberes da LP como L2: uma experiência enunciativo-discursiva com estudantes surdos através do atendimento educacional especializado. Orientadora: Simone de Jesus Padilha - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2021.

língua, nesse sentido, é premente a necessidade do conhecimento dos professores da educação básica em buscar o conhecimento da educação de surdo, principalmente, referente as questões metodológicas para a efetivação do processo de alfabetização. Dessa maneira, destacamos que o grupo de pesquisa vem desenvolvendo seus objetivos de maneira a contribuir para que estes estudantes consigam compreender o processo de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, sendo proporcionada a leitura e a escrita através da análise do gênero charge, promovendo assim, o conhecimento da polissemia da palavra na duas línguas s nos diversos contextos, sendo fundamentada no arcabouço dos seguintes teóricos de Bakhtin e o Círculo e nas contribuições de Vygotsky sobre aprendizagem na perspectiva sócio histórica.

## 2 Metodologia

A metodologia adotada para o desenvolvimento de nossa pesquisa se inscreve na perspectiva qualitativa de cunho discursivo-enunciativo, baseada nos estudos de Bakhtin (1970-1971) e o Círculo. Nesse sentido, esta pesquisa terá como conceito basilar bakhtiniano a questão da alteridade na relação entre o *Eu* e o *Outro*. Nesse sentido, harmonizamos com Amorim (2001):

Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do *outro* no texto. Esta questão pode, evidentemente, ser evacuada. Pode-se utilizar métodos ou convenções de escrita que ignorem ou que esqueçam que, do outro, há um sujeito que fala e produz texto tanto quanto o pesquisador que estuda [...]. (AMORIM, 2001, p.16)

Acreditamos que, para o desenvolvimento de uma pesquisa, é necessário não só o exercício da alteridade, mas um olhar exotópico, pois, de acordo com AMORIM (2001, p. 31), “os métodos, as técnicas e os projetos podem entrar de modo mais ou menos explícito na questão da alteridade, mas contém sempre estratégias de encontro”, isto é, é impossível ter avanço no processo se não tiver o diálogo, é possível que o pesquisador se envolva com os pesquisados no processo de ensino da leitura e da escrita, da palavra a ser constituída, sendo esta analisada e questionada para, posteriormente ser efetivada no processo de aprendizagem.

Dessa forma, ressaltamos que, o grupo de pesquisa é composto pela pesquisadora, quatro estudantes ouvintes e quatro estudantes surdos do curso de Letras Libras, licenciatura da UFMT, uma surda da comunidade. Os encontros se dão quinzenalmente, nas dependências da UFMT. As ações do grupo de pesquisa se consolidam no desenvolvimento teórico e prático do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, especificamente, o

desenvolvimento do processo de leitura através da análise do gênero charge e, conseqüentemente, a produção de textos, resultantes das análises. A metodologia desenvolvida para o desenvolvimento das reflexões teóricas se dá através de roda de conversas, de forma interativa e dialógica, isto é, de acordo com Bakhtin (2012, p.117) “a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade”. No que concerne a concretização das atividades práticas, as quais, fazemos análises do gênero charge, realizamos tais ações, inicialmente, individual e posteriormente, no coletivo, em que socializamos a compreensão de cada uma sua construção cognitiva, de leitura e escrita.

### 3- Análise do gênero charge

Imagem 1- Charge segurança alimentar



Antes de iniciarmos a análise e descrição do gênero charge, faz-se necessário ressaltar, que se trata de um gênero que oportuniza o conhecimento das suas características, proporcionando-nos a possibilidade do desenvolvimento da leitura e escrita, sua compreensão e criticidade. Dessa maneira, Bakhtin (2010) assevera que: [...] O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. No gênero, a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. (BAKHTIN, 2010, p. 293).

Nesse aspecto, enfatiza-se que, a análise do gênero charge no grupo de estudo se dá por meio da interação, em que, inicialmente, apresenta-se a charge para os participantes, espera-se um

tempo para que haja as discussões, reflexões e após, sempre escolhemos, ou, deixamos livre para que alguém possa ir a lousa abordar e escrever sua compreensão.

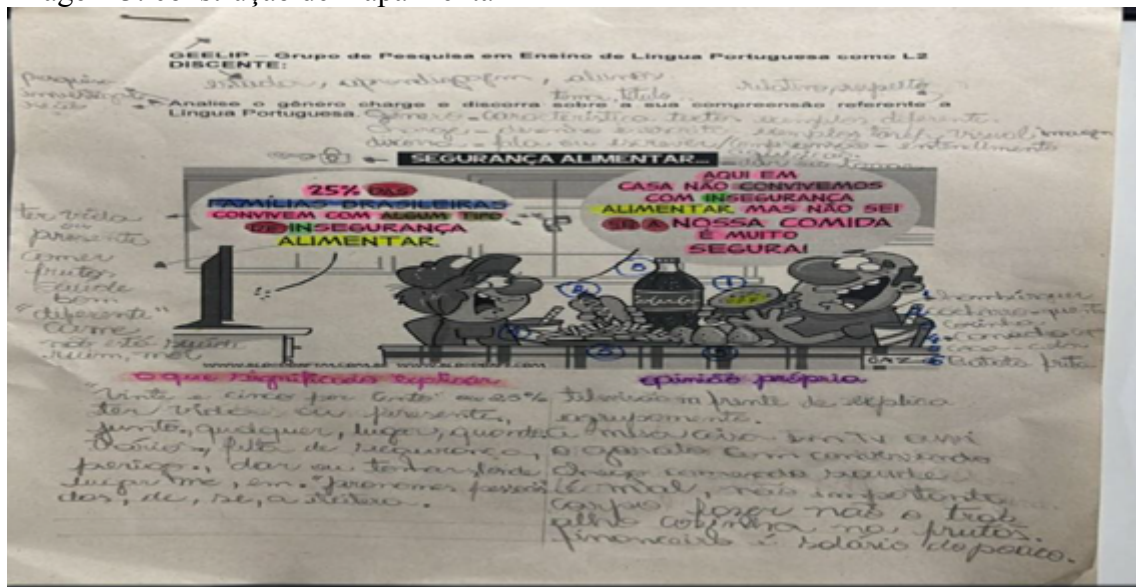
Nesse sentido, enfatiza-se a relevância de se trabalhar com os gêneros, uma vez que nos dá a oportunidade de conhecer as características de cada um, o que nos dá a possibilidade do desenvolvimento da leitura e escrita, sua compreensão e criticidade. Dessa maneira, Bakhtin (2010) ratifica que:

[...] O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. (BAKHTIN, 2010, p. 293)

No que se refere a charge que analisaremos, foi apresentada a todos, encaminhado como atividade para casa, para ser apresentada no próximo encontro.

Assim, uma estudante surda<sup>2</sup> se voluntariou para apresentar sua compreensão acerca da leitura da atividade. No primeiro momento, apresentou-se o desenvolvimento da sua análise através da construção do mapa mental, conforme imagem 3.

Imagem 3: construção de mapa mental



Faz precípuo destacar que ao elaborar o mapa mental<sup>3</sup>, a estudante<sup>4</sup> externou sua compreensão,

<sup>2</sup> - Foi enfatizada que se trata de uma estudante surda para que o leitor conheça sua compreensão e produção textual em Língua Portuguesa como L2

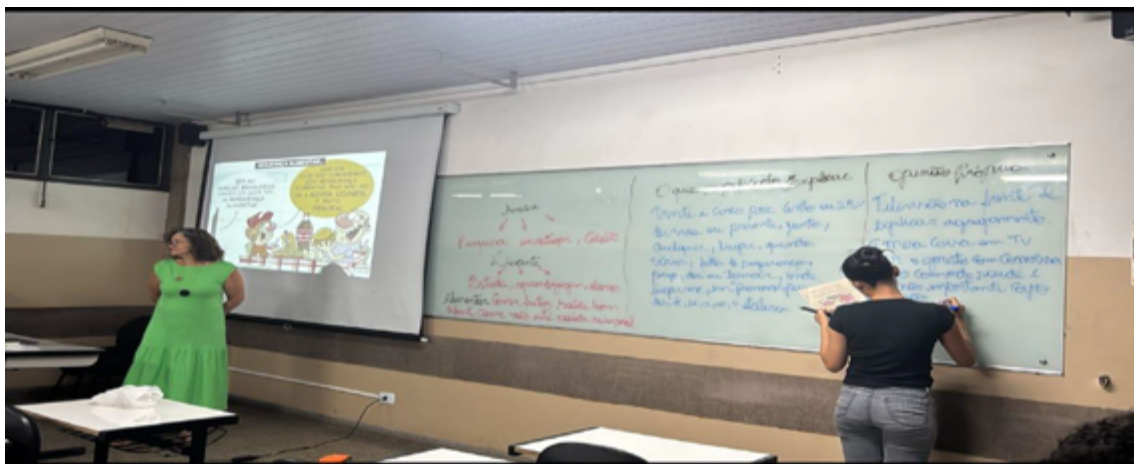
<sup>3</sup> - Segundo Tony Buzan (1970), é uma ferramenta visual de organização de ideias que parte de um tema central e se expande em ramificações que mostram as relações entre conceitos, utilizando cores, símbolos e imagens para estimular o cérebro, ajudando a resumir informações complexas, facilitar o aprendizado, aumentar a memorização e estimular a criatividade ao espelhar a estrutura não linear da mente, esta demonstra sua maturidade no ato de pesquisar e organizar seu entendimento.

<sup>4</sup> - Estudante do curso de Letras Libras. Participa do grupo desde a sua criação (2022)

primeiramente, pesquisando os significados das palavras, que acreditamos ser desconhecidas, e como são orientados como metodologia de desenvolvimento no grupo, a pesquisa do significado da palavra e sua compreensão no contexto.

Ao observarmos a imagem 3, fica perceptível a compreensão da estudante de forma contínua, no que se refere a necessidade do conhecimento do todo da charge, desde o subtítulo a mensagem que a charge nos proporciona.

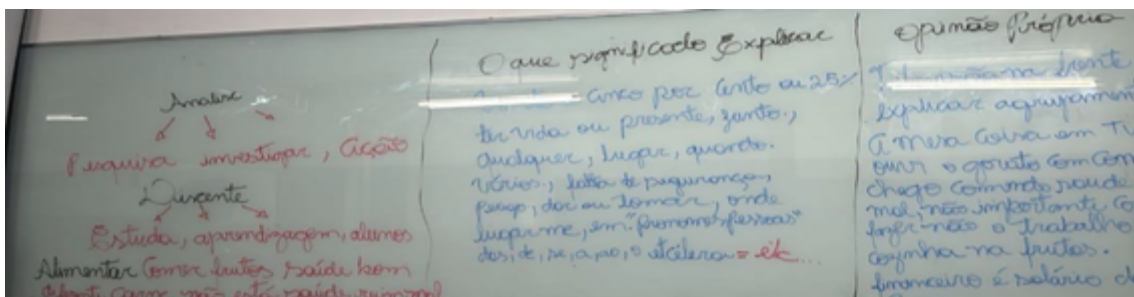
Imagem 4 - Exposição na lousa da elaboração da escrita



Fonte: produção da autora

Neste momento, a estudante escreve o texto elaborado na lousa e, seguidamente, faz a explicação do seu entendimento acerca da análise sobre a charge, que será detalhado na imagem 5

Imagem 5: Apresentação do texto elaborado pela estudante



Fonte: produção da autora

Ao observarmos a produção da estudante, podemos verificar a criação de uma nova metodologia, ou seja, primeiro, elabora-se um mapa mental e após, elabora o seu texto em três dimensões: 1-Análise, pesquisando o significado das palavras; 2- O que significado Explicar, neste quesito, busca-se o entendimento da porcentagem das famílias que convivem com

insegurança alimentar, também inclui a compreensão da gramática da Língua Portuguesa; 3- Opinião própria, é o momento em que externaliza a sua compreensão, sua opinião crítica acerca da mensagem do chargista.

Nesse sentido, podemos inferir que a estudante conseguiu correlacionar a compreensão da significação da charge de forma responsiva, pois, para Bakhtin (2012)

[...] Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro [...] (BAKHTIN, 2012. p.137).

A produção textual da estudante reafirma que quando oportunizamos atividades que promovam o desenvolvimento da polissemia, o surdo consegue apreender o sentido do todo, ou seja, é o estágio real, produzido num enunciado concreto, mas é primordial o desenvolvimento de metodologias que trabalhem os múltiplos significados que a palavra apresenta nos diversos contextos.

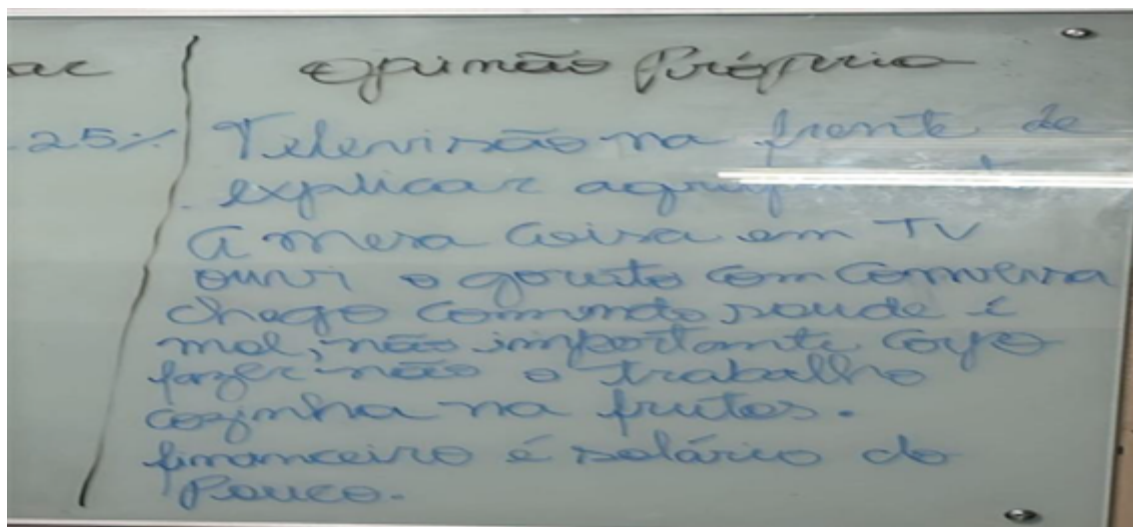
Assim, é relevante destacar que o trabalho deve ser desenvolvido, relacionando e associando a palavra com situações ou objetos concretos, sempre considerando que uma das vias para a apreensão da aprendizagem do surdo se dá pelo sentido da visão, dessa forma, a aprendizagem vai se consolidando. Vygotsky (2005), sobre a questão do pensamento e sua relação com o aprendizado por meio de seu desenvolvimento, esclarece que

[...] Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, 211 soluciona um problema. Esse fluxo de pensamento ocorre como um movimento interior através de uma série de planos. Uma análise da interação do pensamento e da palavra deve começar com uma investigação das fases e dos planos diferentes que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras. (VYGOTSKY, 2005:157)

Harmonizamos com Vygotsky no sentido de que cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve e, conseqüentemente resolve problemas, isso tem sido claro nas ações dos estudantes nos encontros, especificamente desta estudante, em que consegue pesquisar e elaborar seu texto em três dimensões, demonstrando assim a compreensão do teor da charge, consolidando a aprendizagem.

Na imagem 6, analisaremos o texto da estudante em que externa a sua compreensão referente a sua análise.

Imagem 6 – Texto elaborado pela estudante



Fonte: produção da autora

Ao analisarmos o texto, que na verdade, seria a conclusão da análise da estudante, verifica-se que trata-se de um processo resultante de um trabalho de desenvolvimento de metodologias que visam o conhecimento da palavra e seus significados presentes nas duas línguas, isto é, proporcionando aos estudantes o conhecimento que a Libras não é apenas um sinal isolado, mas contextualizado, desenvolvendo assim, a polissemia.

Outra questão que é importante salientar é o exercício da memória, ela é a base de todo saber da espécie humana desde o nascimento. É o registro de experiências e fatos vividos e observados, podendo ser resgatados quando se fizer necessário, pois o indivíduo, desde o nascimento, utilizando seu campo perceptual, vai ampliando seu repertório e construindo conceitos, em função do meio que o cerca. Relvas (2017) assevera que

Esses conceitos são regidos por mecanismos de memória onde as imagens dos sentidos são fixadas e lembradas por associação a cada nova experiência. Os efeitos da aprendizagem são retidos na memória, onde este processo é reversível até um certo tempo, pois depende do estímulo ou da necessidade de fixação, podendo depois ser sucedido por uma mudança neural duradoura. (RELVAS, 2017, p.232).

Nesse aspecto, é importante a retomada de conteúdo para que o estudante possa lembrar, fixar e consolidar os conceitos na memória. Essa questão vem dando resultados a cada encontro e com a interação entre os estudantes pois as experiências e as vivências contribuem para a concretização da aprendizagem. Dessa forma, Relvas (2017) afirma que, “os sentidos são

fixados e lembrados por associação a cada experiência e seus efeitos são retidos na memória, no entanto, para sua retenção, necessita de estímulo ou da necessidade de fixação”.

No que se refere ao texto Opinião própria da estudante, é perceptível a compreensão de forma sucinta e crítica, pois ressalta que “na televisão explicava sobre saúde, como se alimentar e a importância de comer frutas, que boa alimentação é cara e o salário das pessoas é pouco”.

Nesse sentido, coadunamos com Kober (2008), acerca do letramento do surdo

As questões de letramento do surdo passam também pela cultura da segunda língua. Não basta aprender o código alfabético e escrever frases ou textos que os outros compreendam. O letramento que desejamos é aquele que possibilite ao surdo encontrar-se no mundo e com o mundo também a partir da segunda língua: ser tocado por ela, de tal modo que esta língua lhe dê sentido ao que lhe acontece. (KOBBER, 2008, p. 185).

Kober (2008) escreve sobre a relevância do trabalho pedagógico em que o letramento contempla as diferentes manifestações culturais do contexto em que o surdo está inserido. O autor ainda complementa que se deve explorar os diferentes sentidos segundo a visão cultural dos ouvintes, expressos em Língua Portuguesa, proporcionando ao surdo um aprendizado significativo através de suas experiências em práticas de letramento.

Nesse sentido, ressaltamos que os encontros têm conseguido êxito no que concerne à concretização do aprendizado dos estudantes, pois ali são possibilitadas atividades reflexivas e interativas, sendo utilizados os conhecimentos advindos das experiências destes, o que tem resultado em um desenvolvimento coletivo dos participantes e da pesquisadora, pois sabemos que o que parece claro e óbvio para os ouvintes, para o surdo se dá em descobertas e entendimentos linguísticos e que só podem ser compreendidos através de abordagens que fazem sentido.

#### 4.Considerações finais

A compreensão das atividades se dá através do processo de interação entre o EU e o OUTRO, em que nos constituímos com o sentido e no compartilhamento deste. Nesse aspecto, o desenvolvimento da metodologia de análise de leitura e compreensão do gênero charge, é possível devido a vários fatores, a proposição de uma aprendizagem significativa, elevação de autoestima dos estudantes, exercício de alteridade entre a pesquisadora e estudantes,

compartilhamento de saberes e experiências, pontos essenciais para o desenvolvimento, nas diversas áreas, que abrange o aprendizado.

Diante da exposição e detalhamento em que a estudante analisou a charge, principalmente, no que tange a explicação teórica e prática, afirmamos que é exequível o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, através de uma metodologia que desenvolva no processo de leitura e da escrita a compreensão dos sentidos existentes, ressaltamos, todavia, é necessária a efetivação da educação bilíngue, que valorize as duas línguas e tenha estratégias que contribuam para o desenvolvimento e valorização destas, pois o aprendizado significativo dos estudantes só é possível quando há a junção das duas línguas e, assim, consegue-se de fato a realização da leitura e da escrita de maneira polissêmica e/ou enunciativa.

#### Referências

- ALMEIDA. S. Sebastiana. Construindo saberes da LP como L2: Uma experiência enunciativo-discursiva com estudantes surdos através do atendimento educacional especializado. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagem, Cuiabá, 2021.
- AMORIM. M. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Editora Musa, 2001.
- BAKHTIN.M. **Estética da criação verbal**. 5ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13ª Ed – São Paulo: Hucitec, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- KOBER, D. C. **Práticas de letramento na educação de surdos: de qual lugar falamos?** In: MOURA. M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (orgs). Educação para surdos: práticas e perspectivas. São Paulo: Santos, 2008. P. 161-187.
- RELVAS. M.P. **A Neurobiologia da Aprendizagem para uma escola humanizadora: observar, investigar e escutar**. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Que cérebro é esse que chegou à escola? As bases neurocientíficas da aprendizagem**/Carolina Relvas Chaves... [et al]; Marta Pires Relvas (organizadora) 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1896 -1934. **A Formação Social da Mente**: organizadores Michael Cole... [ET AL]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 7ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2007 – (Psicologia e pedagogia).
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**: tradução Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. – 3ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia).
- \_\_\_\_\_. [1956]. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins



## A PAISAGEM SONORA DA CACHOEIRA VÉU DE NOIVA COMO EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E SENSORIAL NA FORMAÇÃO HUMANA- UMA PROPOSTA DE PESQUISA

GT 1: Culturas escolares e linguagens

**Trabalho completo**

Iva Marques ROCHA

Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea/UFMT

E-mail: rochaiva@yahoo.com

Taís Helena PALHARES

Professora Dra. Docente PPGECCO/UFMT

E-mail: tais.palhares@ufmt.br

### Resumo

Pesquisa em andamento, vinculada ao PPGECCO/UFMT, investiga a paisagem sonora e a percepção multissensorial como linguagens cruciais à formação humana e cultural. Utiliza a Pesquisa-Ação Qualitativa (Thiollent, 2011), explorando a escuta consciente, sons da natureza e linguagens faladas. O referencial teórico inclui ecologia acústica e o "ouvido pensante" (Schafer, 1991), "arte como experiência" (Dewey, 1980), e "abordagem triangular" (Barbosa, 1998). A investigação será na trilha da Cachoeira Véu de Noiva, Chapada dos Guimarães-MT, para elaboração de mapas sonoros. Objetivo final é articular a produção de conhecimento, despertar a escuta consciente e ecológica e valorizar as linguagens sensoriais nas culturas escolares.

Palavras-chave: Paisagem Sonora. Linguagens Culturais. Formação Humana.

### 1 Introdução e Fundamentação Teórica

A experiência humana na contemporaneidade, em um contexto de intensa aceleração e sobrecarga de estímulos, pode ser caracterizada por uma notável queda na qualidade da percepção sensorial. Este excesso de informações, particularmente a sobrecarga visual e a crescente poluição sonora, tende a atrofiar a capacidade crítica da audição, resultando em uma falta de sensibilização do indivíduo em relação ao seu entorno. Neste cenário urgente, a redescoberta da escuta ativa e consciente emerge como uma ferramenta pedagógica de primeira ordem, essencial para a promoção de uma formação humana integral, mais sensível e crítica.

A presente pesquisa, em andamento, propõe, assim, uma análise vivencial e crítica da paisagem sonora e da percepção multissensorial, compreendendo-as como linguagens cruciais para a cultura e a educação. O tema se articula de maneira intrínseca e imediata com a ementa do GT 1 – Culturas Escolares e Linguagens, ao explorar os eixos temáticos sobre o corpo, a arte e suas respectivas linguagens. O estudo focaliza as “faladas com sons” e as “aquelas aprendidas com a natureza”, buscando dar visibilidade e sentido às linguagens “silenciadas” ou “ocultas”

(SANTOS, 2002, p. 55) que compõem o complexo ambiente sonoro do Cerrado, no Parque Nacional de Chapada dos Guimarães (PNCG/MT).

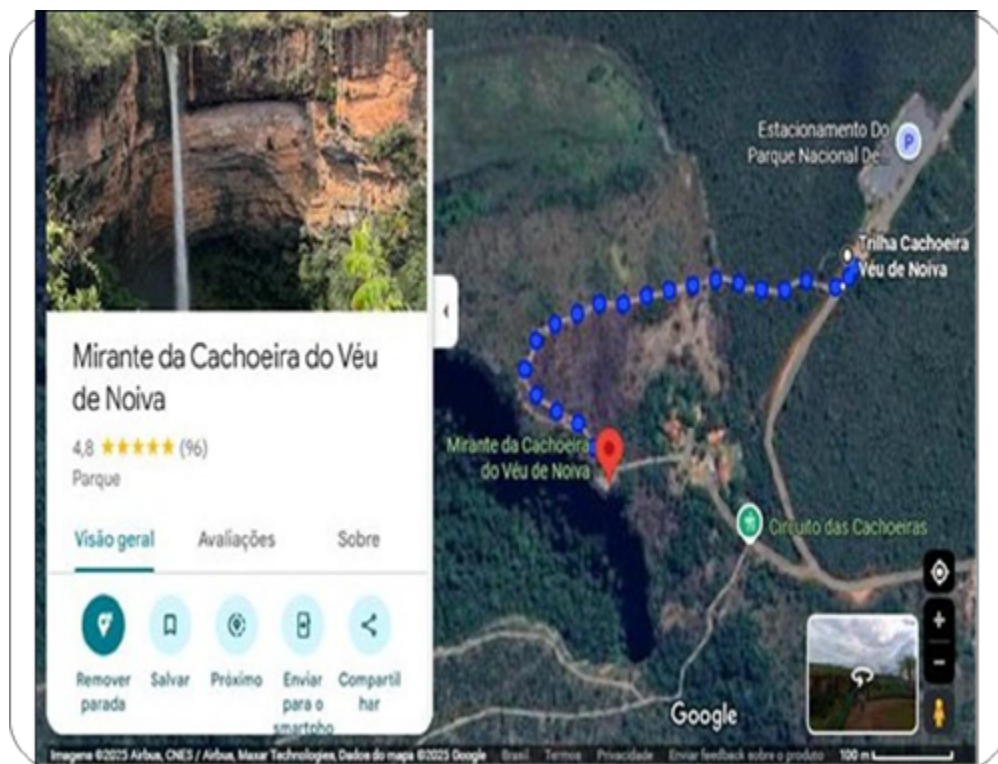
Esta investigação está rigorosamente fundamentada em pilares teóricos que elevam o ato de ouvir à categoria de prática cultural e estética. O estudo resgata a ecologia acústica de Schafer (1970), que pioneiramente alertou sobre a poluição sonora e a necessidade de resgatar o "ouvido pensante" – uma ferramenta de escuta consciente essencial para a conexão profunda e crítica com o ambiente. Esta perspectiva dialoga diretamente com a filosofia da “arte como experiência” de Dewey (1980), a qual concebe que a arte reside na plenitude da experiência, transformando a audição em apreciação estética. Por sua vez, a pedagogia dessa experiência é orientada pela “abordagem triangular” de Barbosa (1998), que integra a leitura, a contextualização e o fazer artístico, convertendo o ato de escutar em um processo de apropriação cultural. Esse trabalho se alinha à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que legitima a "escuta", a "criação" e a "fruição" como objetos de conhecimento e práticas artísticas essenciais (Brasil, 2018), reforçando a relevância do estudo da paisagem sonora para as culturas escolares.

## 2 Objetivos

O objetivo geral é investigar como o potencial da paisagem sonora, por meio da criação de um mapa sonoro, do percurso da trilha da cachoeira Véu de Noiva, podem servir como uma ferramenta de experiência artística e cultural, contribuindo para a percepção sensorial, a consciência ecológica e para a formação humana integral.

Os objetivos específicos, que guiam a proposta, incluem: a) Analisar a paisagem sonora do percurso em duas vezes, sendo em dias diferentes, mas no mesmo horário, identificando suas marcas sonoras e ruídos; b) Elaborar os dois mapas sonoros como documento poético e educativo; c) Discutir o potencial pedagógico desse trabalho de pesquisa, para a valorização das linguagens culturais na escola.

Figura 1 – Trajeto ao Mirante da Cachoeira: “Véu de Noiva” e Mapa Sonoro da trilha



Fonte: GOOGLE, Imagens@2025Airbus. CNES/Airbus, Maxar Technologies. Dados do Mapa@2025.

### 3 Metodologia

A presente investigação é norteada pela questão: Como a experiência e a análise da paisagem sonora, do percurso da trilha da Cachoeira Véu de Noiva, podem servir como uma ferramenta de experiência artística e cultural, contribuindo para a formação humana, a percepção sensorial e a consciência ecológica, em consonância com as linguagens do GT1?

Para endereçar a natureza de intervenção e experiência proposta pelo tema, o estudo adota a Pesquisa-Ação Qualitativa (PAQ) como o eixo metodológico central. A PAQ é ideal por conceber a pesquisa como intrinsecamente ligada à ação e à intervenção para a resolução de um "problema coletivo", que neste estudo é a anestesia sensorial contemporânea (Thiollent, 2011, p. 14). Esta abordagem valida a articulação entre a intervenção pedagógica e a produção de conhecimento acadêmico-científico (Barros; Penna, 2022, p. 7), permitindo que a própria vivência sensorial se torne uma ferramenta ativa de diagnóstico e aprimoramento do processo formativo humano (Andrade; Barros, 2022, p. 37). O percurso da pesquisa será organizado em ciclos de ação-reflexão, onde cada etapa de imersão no campo e de elaboração do artefato se retroalimenta (Tripp, 2005, p. 445).

### 3.1 Percurso de Campo e Instrumentos de Produção de Dados

A investigação será conduzida no Parque Nacional de Chapada dos Guimarães (PNCG/MT), com foco no trajeto da trilha até a Cachoeira Véu de Noiva. A escolha deste cenário se justifica por ser um local de conservação do Cerrado e por apresentar uma intensa tensão acústica (ICMBio, 2022) entre a riqueza sonora natural e os ruídos da intervenção humana (turismo, tráfego).

Figura 2 – Entrada da trilha a cachoeira “Véu de Noiva”



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora em 20/08/2025

A coleta de dados ocorrerá em duas incursões de campo distintas (dias de fluxo turístico distinto) e utilizará os seguintes instrumentos:

1. Gravação de Áudio Imersiva: Essencial para a captação das diferentes camadas da paisagem sonora, permitindo o registro das "linguagens com sons" do ambiente em sua totalidade.
2. Diário de Campo Sensorial: Instrumento primordial para o registro das percepções subjetivas, afetivas e corporais da pesquisadora (tato, visão, reações corpóreas ao som). Este diário explora as “linguagens com movimentos” e a ressonância do corpo do

ouvinte com o espaço acústico (Dantas, 2017), sendo crucial para capturar as dimensões sensoriais e "ocultas" que o gravador não revela, alinhando-se diretamente ao GT1.

**Figura 3 – Mirante dos Paredões da trilha “Véu de Noiva”**



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora em 20/08/2025

### 3.2 Análise e Criação do Mapa Sonoro como Linguagem Híbrida

A análise dos sons coletados será pautada na taxonomia da Ecologia Acústica de Schafer (1991), distinguindo o som contínuo e dominante da queda d'água (som-chave/marca sonora) dos ruídos intermitentes da "vivência social" (Schafer, 1991, p. 11), estabelecendo o ruído como um indicador de degradação ambiental (Sato, 2001).

**Figura 4 – Cachoeira “Véu de Noiva”**



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora em 20/08/2025

A síntese desse processo culminará na elaboração do Mapa Sonoro, que se configura como o artefato de linguagem central e ação transformadora da pesquisa. Este mapa será uma construção visual e textual que representa dados acústicos (frequência, volume, timbre) em relação ao espaço geográfico e à experiência temporal. Ao materializar o inaudível em legível, ele cumpre o princípio da leitura da obra e do fazer artístico pela linguagem (Barbosa, 1998, p. 19), traduzindo-se em um convite estético e pedagógico à escuta consciente.

#### **4 Resultados, Discussões e a contribuição para o GT1**

Embora em fase de proposta e execução, a pesquisa projeta resultados de alta relevância para as Culturas Escolares, pois o mapa sonoro se estabelece como uma ferramenta de intervenção e de formação humana.

O estudo poderá demonstrar que, a análise da paisagem sonora do Cerrado, por meio do mapa, é capaz de promover a consciência ecológica sensível, ao tornar o ruído da intervenção social (turismo, tráfego) audível e mapeável, a pesquisa transforma a percepção ambiental em uma experiência vivenciada no próprio corpo do ouvinte (Sato, 2001).

Outra contribuição possível, poderá ser de enriquecer as linguagens culturais na formação humana, pois o mapa sonoro, oferece um modelo prático para introduzir as linguagens com sons e as aprendidas com a natureza ao currículo, alinhando a prática pedagógica à exigência de fruição e criação da BNCC (Brasil, 2018).

Essa pesquisa, com o princípio de valorizar a arte como experiência, reforça o princípio de Dewey (1980, p. 35) de que a arte está na experiência da vida, validando a escuta ativa como um ato de apreciação estética e cultural que se manifesta por uma linguagem visual-acústica única, contribuindo para a mudança de atitudes e práticas (Barbier, 2007, p. 106).

Figura 5 – Mirante da Cachoeira “Véu de Noiva”



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora em 20/08/2025

## 5 Considerações Finais

A pesquisa, em andamento, pretende trazer a observação da paisagem sonora, para a produção de mapa sonoro, contemplando o trajeto do portal de início da trilha da cachoeira “Véu de Noiva” ao mirante de observação desta emblemática cachoeira. Espera-se revelar o potencial transformador da escuta consciente, promovendo uma conexão mais profunda com o ambiente. A abordagem metodológica pode ser eficaz para unir os estudos acadêmicos à intervenção prática, demonstrando como a paisagem sonora pode se tornar uma ferramenta de conscientização ambiental e, fundamentalmente, de formação humana integral.

Conclui-se que esta proposta de pesquisa possui grande potencial para aprofundar o debate sobre o corpo, a arte, a cultura e a educação, oferecendo uma metodologia inovadora que, podem despertar as linguagens que moldam nossa relação com o ambiente e com a nossa própria formação humana.

## Referências

- ANDRADE, Klesia Garcia; BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. **Aspectos históricos e estruturantes da pesquisa-ação**. In: BARROS, M. H. F.; PENNA, M. (Orgs.). Pesquisa-ação em educação musical. Petrolina: IFSertãoPE, 2022. p. 28-45.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.
- BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca; PENNA, Maura. Introdução. In: BARROS, M. H. F.; PENNA, M. (Orgs.). **Pesquisa-ação em educação musical**. Petrolina: IF Sertão-PE, 2022. p. 7-10.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018.
- DANTAS, Raquel Gonçalves. **A Roda de Capoeira como Paisagem Sonora: a Cultura do Ouvir na Capoeira Angola**. In: Anais do 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba - PR, p. 1-11, 2017.
- DEWEY, John. **Art as Experience**. New York: A Perigee Book, 1980.
- GOOGLE, *Imagens@2025*Airbus. CNES/Airbus, Maxar Technologies. Dados do Mapa@2025.
- ICMBio. Anexo A - **Caracterização do Parque Nacional da Chapada dos Guimarães-MT**. 2022.
- SANTOS, Fátima Carneiro dos. **Do ruído à música: poéticas da escuta na cultura contemporânea**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- SATO, Michèle. **Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental**. In: Educação Teoria e Prática. Rio Claro, v. 9, n. 16/17, p. 24-35, 2001.
- SOBREIRA, Silvia. Prefácio. In: BARROS, M. H. F.; PENNA, M. (Orgs.). **Pesquisa-ação em educação musical**. Petrolina: IFSertãoPE, 2022. p. 5-6.
- SCHAFFER, R. Murray. **The Book of Noise**. Vancouver: World Soundscape Project, Simon Fraser University, 1970.
- SCHAFFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



## EDUCAÇÃO FÍSICA E IDENTIDADE DOCENTE: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE FUTUROS PROFESSORES

GT 1: Culturas escolas e linguagens

**Trabalho completo**

**Brunna MARTINS ALVES**

Licenciada em Educação Física- UFMT. E-mail: brunnamartinsalves@gmail.com

**Lethícia OLIVEIRA CASTILHO**

Programa de pós-graduação em Educação Física- UFMT. E-mail: lethicia.edf@gmail.com

**Miguel LOPES ZOUNAR DE FREITAS**

Programa de pós-graduação em Educação Física- UFMT. E-mail: miguellopeszounar@gmail.com

**Matheus LIMA FROSSARD**

Docente faculdade em Educação Física – FEF- UFMT. E-mail: matheusmlf1@gmail.com

### Resumo

Este estudo analisa experiências significativas vividas por licenciandos nas aulas de Educação Física durante a educação básica e suas influências na construção da identidade docente. A pesquisa, de natureza narrativa autobiográfica, reuniu relatos de estudantes de Licenciatura em Educação Física da UFMT. A análise revelou que vivências diversificadas, contextualizadas e problematizadoras ampliam o engajamento e o significado atribuído à disciplina. Por outro lado, práticas centradas apenas em esportes tradicionais e marcadas por exclusões e desigualdades de gênero produziram afastamento. Os resultados reforçam a importância de práticas pedagógicas intencionais e inclusivas na formação docente..

Palavras-chave: Educação Física. Práticas significativas. Formação docente.

### 1 Introdução e Fundamentação Teórica

Conforme destacado por Souza (2006), pesquisas a respeito das trajetórias formativas dos futuros professores fornecem aos estudantes em formação um papel fundamental ao proporcionar melhores compreensões sobre como as experiências marcantes influenciam na percepção e na reinterpretação das práticas pedagógicas. Ao compartilhar suas vivências no contexto escolar, os estudantes podem refletir sobre seu passado para compreender o presente e planejar abordagens pedagógicas. Esta visão demanda uma análise profunda sobre este entendimento no início da prática dos futuros professores, permitindo que recordem e reconsiderem suas experiências na Educação Básica.

Partilhamos da ideia de Novoa (2017) que o processo de formação de professores não se limita à uma simples aquisição de conhecimentos técnicos e teóricos, mas, essencialmente, dispor ao estudante um caminho de construção de sua identidade profissional, destacando a profissionalidade docente. Este processo se configura como um ambiente vantajoso para a definição de posições e tomada de decisões, na qual oferece uma oportunidade relevante para a aprendizagem a favor da docência. A prática docente é encarada como um espaço reflexivo, formativo e produtivo para a construção do conhecimento, acarretando a integração dos saberes

relacionados no início da formação de maneira intrínseca aos domínios científicos e à prática profissional docente (Nóvoa, 2004). Portanto, é crucial saber como as práticas significativas impactam na vida destes estudantes, no início do processo de formação.

A pesquisa conduzida por Santos *et al.* (2016) teve o objetivo de compreender a relação que os alunos estabelecem com os saberes aprendidos na Educação Física escolar e analisar as suas implicações para a constituição das especificidades desse componente curricular. Como resultado, o estudo notou que os alunos associam a Educação Física ao lúdico e ao prazer, uma disciplina em que se pode brincar para aprender. Ao expressarem a relação positiva com a Educação Física, reconhecem a sua importância no ambiente escolar. Dessa forma, fica evidente como as vivências de aprendizagens adquiridas ao longo da vida escolar, que têm relevância e significado para os alunos, podem superar a transmissão de informações abordados em aula, se tornando uma experiência significativa, com grandes conhecimentos.

Ademais, segundo a pesquisa de Gariglio (2015), que buscou compreender até que ponto as experiências adquiridas na educação básica se tornam referências significativas para que os docentes possam organizar e a operar a sua intervenção prática dentro do ambiente escolar. Destaca-se, que as experiências vividas na escola, exercem impactos significativos nas percepções dos futuros professores, da mesma forma, no cultivo de uma abordagem de ensino singular para os profissionais desse domínio.

Ainda carecemos de estudos que descrevam, a partir da voz dos próprios alunos, quais práticas foram marcantes nas aulas de Educação Física, que impacto produziram e por que foram percebidas como significativas. Diante dessa lacuna, esta pesquisa teve como objetivo analisar as experiências significativas nas aulas de Educação Física na educação básica e investigar possíveis influências na construção da identidade docente.

Temos entendido as práticas significativas como algo que envolve todas as emoções, percepções, esperanças, sonhos e demais cognições, representando, fundamentalmente, a totalidade da experiência humana (Kretchmar, 2007). Nessa concepção, a construção de significado se apresenta como um processo intensamente subjetivo e individual, permitindo que um indivíduo atribua significado a todas as suas experiências por meio de um processo de síntese e reconciliação.

Benjamin (1994) destaca que a vivência é momentânea, enquanto a experiência é algo que nos mobiliza, detendo, assim, um potencial transformador. Esta, no entanto, carrega consigo a força do coletivo, da participação do outro, permeada por múltiplos sentidos e interpretações. Entretanto, sob a visão do construtivismo social, as interpretações do significado pessoal são influenciadas por dimensões afetivas e socioculturais (Light; Harvey; Memmert,

2013). Esse processo de síntese e reconciliação de significados engloba interações de diversas naturezas, que se manifestam internamente no indivíduo, nas relações com outros, na interação com artefatos e, no contexto educacional, na relação com conteúdo e abordagens pedagógicas (Beni; Fletcher; Chróinín, 2017).

### 3 Objetivos

Este trabalho tem como objetivo analisar as experiências significativas nas aulas de educação física na educação básica, bem como, investigar o impacto das práticas significativas e investigar possíveis influências na construção da identidade docente.

### 4 Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como uma narrativa autobiográfica (Josso, 2014), na medida em que coloca o sujeito como um agente ativo na produção de conhecimento, que se revela por meio da sua própria vivência, bagagem de experiências ao longo de sua trajetória, contribui para a construção do conhecimento e compreensão do processo de formação em geral.

De acordo com Josso (2014), a formação de uma pessoa é influenciada por suas próprias experiências, a partir do que ela viveu e está vivendo, e é fortemente moldada pelas experiências de outras pessoas e pelo contexto social e cultural em que está inserida.

O convite para participar da pesquisa foi feito a todos os estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A seleção ocorreu de forma não probabilística, baseada na disponibilidade dos discentes em participar. No total, 10 estudantes (cinco homens e cinco mulheres) aceitaram integrar a pesquisa, constituindo a amostra e garantindo equilíbrio de gênero.

O trabalho seguiu rigorosamente os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos. Os participantes foram plenamente informados sobre a natureza do estudo e consentiram de forma livre e esclarecida com sua participação.

Para orientar os relatos, elaboramos um roteiro que convidava os participantes a rememorar momentos positivos e negativos vividos nas aulas de Educação Física, os fatores que despertaram interesse e engajamento, as experiências consideradas significativas, bem como os conteúdos trabalhados e as formas de abordagem utilizadas pelos professores. Também buscamos identificar estratégias pedagógicas que permaneceram na memória dos estudantes, como a inserção de aulas teóricas, a participação discente na construção das aulas e os processos avaliativos empregados.

As narrativas foram transcritas integralmente e reunidas em arquivo para posterior análise. A partir desse material, foi possível identificar a recorrência de temas comuns entre os

participantes, o que permitiu organizar categorias de análise que dialogam diretamente com os resultados da pesquisa.

## 5 Resultados e Discussões

A análise das narrativas permitiu organizá-las em duas categorias: a primeira diz respeito às experiências vividas nas aulas de Educação Física durante a educação básica; a segunda reúne reflexões voltadas para a futura prática docente. Para este texto, em razão das limitações textuais, apresentaremos apenas a categoria relacionada às experiências dos licenciandos nas aulas de Educação Física na educação básica.

### 5.1 As experiências nas aulas de Educação Física na educação básica

As narrativas destacam uma diversidade de conteúdos que foram trabalhados nas aulas de educação física.

Além do quarteto fantástico, vôlei, futsal, basquete, handebol, tivemos experiências com aulas de ginástica, capoeira, slackline, judô. (Beatriz,2024)

Acho que as práticas corporais de culturas africanas, as aulas sobre treino funcional que teve, danças do contexto comunitário e regional e comunitário foi interessante, tivemos uma visita na cachoeira de Vila Bela da Santíssima Trindade como forma de realizar práticas corporais de aventuras, na Serra do Patrimônio (Joaquim, 2025)

As narrativas evidenciam que a Educação Física pode assumir sentidos distintos quando se abre à diversidade de práticas. Um ponto evidente, é a maneira como a Educação Física se propôs a ser mais do que apenas a prática de esportes. Essa perspectiva amplia o conceito de Educação Física, não apenas como esporte, mas como uma forma de explorar e experimentar o corpo na sua relação com a cultura em diferentes contextos e ambientes.

Além disso, Joaquim destaca as experiências corporais vinculadas à cultura local, destacando que as aprendizagens da disciplina foram para além da escola, correlacionando-as com o território e à natureza. Ou seja, articula-se os saberes corporais com os contextos socioculturais concretos dos estudantes. Beni, Fletcher e Chróinín (2017) destacam que as aulas de Educação Física que valorizam os contextos sociais dos jovens, dialogam com a cultura e introduzem novos conteúdos possibilitam que os alunos atribuam maior sentido às suas vivências, tornando-as em experiências significativas.

De modo semelhante, Batista e Moura (2019) salientam que um dos princípios metodológicos mais destacados na produção científica é a necessidade de diversificação dos conteúdos. Os autores destacam que explorar manifestações corporais de diferentes culturas, contribui para a ampliação do repertório cultural dos estudantes. O papel da Educação Física consiste em proporcionar aos estudantes oportunidades de vivenciar e recriar atividades da cultura corporal, considerando não apenas seu valor social, mas também seu potencial como

experiências formativas. Essa prática pedagógica deve se apoiar em fundamentos teóricos que possibilitem a compreensão dos sentidos históricos da prática corporal e das suas implicações educativas (Keske; Keske Junior; Keske, 2025).

Outro ponto destacado como significativo nas aulas foram os diálogos que a disciplina estabeleceu com temas transversais e suas reflexões.

O professor trouxe diversas imagens para reflexão. [...]. No final, o professor revelou a origem real das imagens: todas as fotos bonitas eram da África, e as degradadas, do Brasil. Foi uma aula muito marcante para mim, pois ele conseguiu abordar de forma impactante essas percepções distorcidas que temos sobre os lugares e as realidades (Samantha, 2024).

A gente fez um trabalho que era diferenciado, voltado para saúde, aquela coisa de entender a pressão arterial (Milene, 2024).

[...]Tive aula com uma outra professora que pediu para fazermos um trabalho sobre o prejuízo que podem causar o uso de anabolizantes (Sofia, 2024).

[...] Já no ensino médio, eu tive conteúdos sobre saúde, obesidade e nutrição (Rebeca, 2025).

Essas narrativas dos participantes acima, destacam a importância da contextualização e da Problemática. Destacamos que o conteúdo faz sentido quando dialoga com repertórios, histórias e problemas reais dos estudantes e converte o tema em problema de estudo. O professor ao promover esses momentos, estimula o pensamento crítico do aluno. A experiência de Samantha relatada acima mostra o impacto de uma aula de educação física que tratou sobre um problema de estereótipo sobre uma determinada região do mundo, estimulando uma discussão conceitual e profunda sobre preconceito, identidade e percepção social.

De modo semelhante, os depoimentos de Milene, Sofia e Rebeca revelam como esses momentos foram formativos, pois permitiram a reflexão sobre temas contemporâneos, como a saúde e bem-estar. A problematização desses conteúdos nas aulas de educação física pode enriquecer a formação dos alunos, promovendo uma compreensão mais abrangente sobre o corpo humano e suas funções, já que é um assunto fortemente presente na vida dos jovens que estão aprendendo sobre si mesmos nesta etapa da vida.

Pesquisas como a de Pykocz e Benites (2022) apontam a contextualização como uma forma de processo de ensino em diálogo com as aplicações práticas, onde o conhecimento deve dar significado para a vida do indivíduo, tanto em ocasiões profissionais como também sociais. Podemos observar que, quando o professor apoia o ensino em discussões conceituais, ele se torna mais reflexivo e significativo para o aluno, o que pode e deve fortalecer o papel do aluno como um sujeito ativo e na construção da formação para a sociedade.

Batista e Moura (2019) salientam que um dos princípios metodológicos mais destacados na produção científica é a necessidade de problematização dos conteúdos. Os autores destacam que a problematização permite os alunos refletirem criticamente sobre o significado das diversas manifestações culturais, presente na realidade deles e, posteriormente, conhecendo outras realidades.

Algumas narrativas destacaram como os esportes coletivos (vôlei, basquete, handebol e futsal) foram o principal conteúdo das aulas e, em alguns casos, o único conteúdo.

A maioria das vezes foi futsal, [...] e vez ou outra era vôlei. No ensino médio o que mais tive, foram os esportes mesmo, vôlei, futsal, basquete (Arthur, 2024).

No fundamental a gente tinha basquete, vôlei, handebol e futsal, no geral, era só o quarteto fantástico e não fugia muito disso (Izabela, 2024).

Em cada semestre tinha um esporte, vôlei, futsal, handebol e basquete (Milene, 2025).

No meu ensino fundamental era sempre o quarteto fantástico, o que foi diferente disso, foi o atletismo, mas bem por cima (Joaquim, 2025).

Porém, eu tive um professor que só [...] dava a bola e deixava a gente livre (Sofia, 2024).

O professor chegava, dava a bola e era isso, então não era nem futsal, era jogar bola, né? (Isis, 2024).

Ah com certeza faltou muitos esportes, tem vários que eu nunca vi na vida, então eu não fiz flag, frisbee [...]. O badminton a gente viu só por cima, o atletismo mesmo não era muito conhecido quando fiz a educação básica, então não tive essa experiência, só fui conhecer na faculdade (Beatriz, 2024).

Essas narrativas evidenciam a visão crítica dos estudantes em relação às experiências negativas que tiveram. De maneira geral, abordam sobre os esportes coletivos tradicionais serem os conteúdos hegemônicos, com pouca diversificação e sem intencionalidade pedagógica. Ou seja, apesar de terem destacado outras práticas corporais, é possível compreender que elas foram realizadas de maneira pontual ao longo do processo de escolarização.

“A predominante presença do esporte nos programas escolares de Educação Física produz um efeito perverso: o analfabetismo em outras práticas corporais da cultura” (Vago, 2009, p. 26). A centralização do esporte nas aulas de Educação Física Escolar compromete os objetivos da disciplina de ensinar a cultura corporal de movimento historicamente produzida pelos homens e, por vezes, desestimula os estudantes (Nunes; Perfeito; Chame, 2016).

Não advogamos contra a presença dos esportes no currículo escolar, muito pelo contrário, reconhecemos a sua importância na formação dos estudantes. Entretanto, é preciso questionar o que, como e para que os esportes tem sido ensinados. A narrativa de Sara e Ísis

evidenciam que as aulas careciam de uma intenção e objetivos pedagógicos bem definidos. Nessa ausência de direcionamento, o futsal acabava se tornando praticamente o único conteúdo explorado. A prática se resumia ao "jogar livremente", o que compromete tanto a qualidade das aulas quanto o desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas e sociais dos estudantes. Quando não há atuação docente planejada e direcionada, a prática se torna uma “não aula”, dificultando o acesso dos estudantes ao processo educativo (Machado *et al*, 2009). Para eles, a Educação Física tornou-se apenas uma oportunidade para se divertir, mas não um espaço de aprendizado.

Outros aspectos negativos que marcaram os estudantes foram as situações de exclusão, reforço das desigualdades de gênero e episódios de bullying. Essas experiências foram acompanhadas por sentimentos de frustração, insegurança e desmotivação, vinculados tanto às práticas propostas quanto às relações sociais estabelecidas no ambiente escolar.

Tinha bastante exclusão, e eu era a última a ser escolhida, sofria bullying fora das aulas de Educação Física, mas nas aulas, era por conta do meu cabelo que ficava preso, aí vinha a questão com a minha testa, porque eu tenho testa grande (Izabela, 2024).

Tinha momentos de frustrações nas aulas porque colocavam mais os meninos para jogar do que as meninas (Beatriz, 2024).

Tinha falta de apoio e intercessão do professor, tanto na mediação de conflitos, quanto na própria aula. Além disso, quando eu fui para sexta série desenvolvi uma escoliose muito grave, aí pela primeira vez a professora tocou em mim e percebeu o que eu tinha, e pensei agora que já passou um ano que reparou no corpo dos alunos ou no comportamento [...]. Não tive estímulo para participar da prática, eu participava só dos que eu tinha interesse, mas apenas isso. Eu só lembro de mudar um pouco as regras para dar jogabilidade, mas somente o das meninas, o dos meninos não (Milene, 2025).

Durante a formação de times principalmente em vôlei e futsal que eu não sabia jogar, e um amigo meu que era gordinho, ninguém gostava de escolher a gente (Rebeca, 2025).

Em relação a avaliação prática, tinha alunos acima do peso ou que não aguentava correr, por serem sedentários. Eles saíam da quadra e não voltavam mais, para eles era uma situação de perda (João, 2025).

Esses depoimentos trazem à tona diversas reflexões que estão na realidade escolar, que marcam os sujeitos a partir de experiências negativas, especialmente para as meninas, caracterizadas por exclusão, reforçando ainda mais a discriminação de gênero e ausência de mediação pedagógica. Entre os seis relatos, quatro são femininos, e todos trazem à tona situações de sofrimento, invisibilização ou frustração nas aulas de Educação Física. Izabela menciona o bullying relacionado à sua aparência física, o que evidencia como a corporeidade pode ser alvo de estigmatização mesmo dentro do espaço escolar.

Beatriz e Milene apontam para a desigualdade de gênero. Beatriz denuncia a priorização dos meninos nas atividades esportivas, Milene relata uma diferenciação nas regras que, apesar de parecer um gesto de inclusão, reforça uma lógica de separação e menor valorização da participação feminina. Por outro lado, os dois depoimentos masculinos afirmam nunca terem vivenciado situações negativas. Embora João reconheça dificuldades enfrentadas por colegas com sobrepeso, não se percebe diretamente afetado. Essa diferença nas narrativas sugere um padrão de gênero que estrutura desigualdades de vivência na disciplina, em que os meninos tendem a ocupar o centro da prática, as meninas são frequentemente marginalizadas.

Altmann (2015) afirma que há uma educação corporal diferenciada por gênero na vida social. Essa educação esportiva ocorre de maneiras distintas para meninos e meninas através de imagens, televisão, estampa de roupas, redes sociais, etc., colocando de forma sutil uma pedagogia do corpo e de gênero. A autora complementa que há um tratamento diferenciado, uma educação corporal distinta para meninos e meninas, onde os espaços da escola e as práticas corporais realizadas são amplamente ocupados pelos meninos (pátios, quadras poliesportivas) e realizam práticas consideradas masculinas como o futebol e as lutas, enquanto as meninas ocupam espaços menores e realizam prática consideradas femininas como vôlei e pular corda (Altmann, 2015).

A cultura social, aliada a uma prática docente sem questionamentos críticos, tende a reproduzir nas aulas de Educação Física uma hierarquização entre os sexos. Além disso, a separação entre meninos e meninas, influenciada pelo modelo esportivo competitivo, restringe a variedade de experiências motoras das alunas e dificulta trocas enriquecedoras entre os gêneros, prejudicando o desenvolvimento integral de todos os estudantes (Monteiro, 2025). Vale destacar também a ausência de intervenção docente diante de conflitos e a falta de sensibilidade em relação à saúde dos alunos, como no caso da escoliose de Milene, indicam negligência no acompanhamento pedagógico. Rebeca complementa esse cenário ao compartilhar sua vivência de exclusão durante a formação de times, marcada não apenas pelo desconhecimento técnico, mas também por estigmas relacionados ao corpo, em que tanto ela quanto seu colega eram frequentemente deixados de lado.

Tais relatos exigem que a prática pedagógica em Educação Física seja repensada, especialmente no que diz respeito à promoção da equidade, à valorização da diversidade corporal. A disciplina em questão, na escola, se faz essencial para abordar essas questões e não naturalizá-las, é necessária à atuação intencional dos professores como agentes mediadores das relações e aprendizagens no contexto escolar. A postura adotada pelo professor, de separando meninos e meninas nas aulas de Educação Física pelas diferenças físicas e de performances,

deve ser constantemente questionada. A existência dessas diferenças é inegável, contudo, essas diferenças devem ser usadas para enriquecer o processo de aprendizagem, sendo apontadas e discutidas em favor de uma proposta que promova a reflexão e discussão diária dessas em favor de uma formação crítica, igualitária e anti machista.

## 6 Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo analisar as experiências significativas nas aulas de Educação Física na educação básica. As narrativas indicam que as experiências produziram efeitos de aproximação quando diversificam conteúdos, problematizam temas socialmente relevantes e articulam saberes corporais aos contextos socioculturais dos alunos. Entretanto, também produziram afastamento das aulas quando se restringem ao “quarteto fantástico”, esvaziam o planejamento e naturalizam relações assimétricas de gênero, exclusões e bullying.

Assim, ao mesmo tempo que as vivências nas aulas de educação física podem ser significativas e mobilizar participação, também podem, quando mal conduzidas, desenvolver desinteresse e insegurança.

Os resultados reiteram sobre a importância da diversificação de conteúdos nas aulas de educação física, sendo uma condição curricular para que os estudantes atribuam significado às vivências. Quando as aulas dialogam com o território, com práticas corporais de diferentes matrizes culturais e com temas transversais (saúde, corpo e preconceito), os alunos relatam experiências que extrapolam a escola, impactando na constituição de hábitos e escolhas. Por outro lado, a recorrência do “dar a bola” sem intencionalidade, a fragmentação de oportunidades para as meninas e a pouca mediação de conflitos empobrecem a aprendizagem e reduzem a Educação Física à fruição momentânea, o que compromete o acesso ao conhecimento sistematizado da cultura corporal.

## 7 Referências

ALTMANN, Helena. **Educação Física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.

BATISTA, Cleyton; MOURA, Diego Luz. Princípios metodológicos para o ensino da Educação Física escolar: o início de um consenso. **Journal of Physical Education**, v. 30, n. 1, p. 1-15, 2019. DOI: 10.4025/jphyseduc.v30i1.3041.

BENI, S.; FLETCHER, T.; NÍ CHRÓINÍN, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: **A review of the literature**. *Quest*, v. 69, n. 3, p. 291–312, 2017.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.) . **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. v. 1. 293p .

GARIGLIO, J. A. A experiência escolar e a socialização pré-profissional de professores de educação física. **Educação em Revista**, v. 31, n. 02, p 229-251, 2015.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação física e a construção de imagens de feminilidade no Brasil dos anos 30 e 40. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 11, p. 58-71, 2000.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: Edufen, 2014.

JOVCHELOVITCH, S.; BOUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BOUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

KRETCHMAR, R. S. What to do with meaning? A research conundrum for the 21st century. **Quest**, v. 59, p. 373–383, 2007.

LIGHT, R. L.; HARVEY, S.; MEMMERT, D. Why children join and stay in sports clubs: Case studies in Australian, French and German swimming clubs. **Sport, Education & Society**, v. 18, p. 550-566, 2013.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Claudia; ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe Quintão. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 129–147, 2009. DOI: 10.22456/1982-8918.10495.

MONTEIRO, Marcos Vinicius Pereira. Gênero e a naturalização das diferenças na Educação Física escolar. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 1, n. 1, p. 53-71, 2016.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa [on-line]**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2004.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Thiago Pereira; PERFEITO, Rodrigo da Silva; CHAME, Flávio. A importância da pluralidade por meio da diversificação de conteúdos na Educação Física Escolar. **Educação Física em Revista**, v. 10, n. 1, p. 10-31, 2016.

PYKOCZ, D.; BENITES, L. C. Integração do currículo: contextualização e temas transversais. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 1073–1089, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i36.1481.

SANTOS, W.; PAULA, S. C.; MATOS, J. M. C.; FROSSARD, M. L.; SCHNEIDER, O.; FERREIRA, A. N. A relação dos alunos com os saberes nas aulas de educação física. **J. Phys. Educ.** v. 27, e2737, 2016.

SILVA, Gilvan Moreira da. **Caderno pedagógico: que lugar ocupa as meninas nas aulas de Educação Física**. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiência: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na escola : para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 25–42, set. 2009



# EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

GT 1: CULTURA ESCOLARES E LINGUAGENS

**Trabalho completo**

Ricardo Chaves dos Santos

(Mestrado Profissional em Educação Física/UFMT). E-mail: ricardo.ch1989@gmail.com

Rodolfo Peres

(Programa de Pós-graduação em Educação Física/UFMT). E-mail: lessirodolfo@gmail.com

Miguel Lopes

(Graduação em Educação Física/UFMT). E-mail: miguellopeszoumar@gmail.com

Matheus Lima Frossard

(Docente da Faculdade de Educação Física/UFMT). E-mail: matheusmlf1@gmail.com

## Resumo

Esta pesquisa analisa a avaliação da prática docente como um processo contínuo de formação, no qual o professor reorienta seu planejamento e adota novas estratégias de ensino conforme as necessidades identificadas. Caracteriza-se como uma pesquisa narrativa autobiográfica e utilizou o diário de classe como instrumento de coleta de dados. Os resultados evidenciam a avaliação como recurso possibilitou ao professor replanejar suas ações pedagógicas, ressignificar o ensino.

Palavras-chave: Avaliação do ensino. Prática Docente. Educação Física Escolar.

## 1 Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a avaliação da prática docente como um processo de formação contínuo, no qual o professor reorienta seu planejamento e adota novas estratégias de ensino a partir das necessidades.

Ao tratarmos sobre avaliação educacional devemos compreender que uma de suas incumbências é subsidiar as tomadas de decisão a partir da coleta de dados. Embora muitas escolas utilizem a avaliação como um instrumento de medição do rendimento, com foco na aprovação ou reprovação, seu papel deve ser o de fornecer resultados que indiquem os aspectos a serem superados no processo de ensino e aprendizagem (Buriasco, 2000). Chuieire (2008) afirma que a avaliação, enquanto prática escolar, constitui-se em um processo que envolve a intencionalidade dos sujeitos nele envolvidos, no qual o professor deve interpretar e atribuir sentidos e significados aos resultados obtidos.

Barretto (2001) destaca que a avaliação assume um papel contínuo, recaindo sobre quem é avaliado, mas também sobre quem avalia. Nesse sentido, o autor chama a atenção para diferentes condições, entre elas a formação de professores. Zabala (1998) reafirma que o

aluno não é o único centro da avaliação, mas que também os professores e as equipes envolvidas no processo devem ser considerados. Ao analisar o que o aluno já sabe ou ainda não sabe, esses dados permitem orientar o trabalho docente em favor da aprendizagem (Esteban, 1999).

Assim, apoiamo-nos em Santos *et al.* (2014), que consideram as pesquisas de intervenção na Educação Física escolar, como estudos que valorizam a prática docente, na medida em que destacam as produções criadas e recriadas no âmbito escolar. Este estudo demonstra-se necessários, ao permitirem repensar os modos de avaliar, superando a ênfase exclusiva na observação de participação e na assiduidade como critérios de avaliação.

A partir desse pressuposto, com um olhar que se volta para o professor em sua prática de ensino, compreende-se não apenas o que o aluno aprendeu, mas também se identificam os caminhos que necessitam de reorientação para suprir as demandas pedagógicas.

No caso desta pesquisa, a avaliação revelou-se como um instrumento capaz de reorientar o ensino. A partir do registro e da interpretação dos saberes construídos pelos alunos, foi possível identificar a necessidade de incorporar novas estratégias. Esse movimento provocou a reorganização do planejamento, permitindo ressignificar práticas e propor alternativas que favorecessem a identificação dos saberes construídos e a reestruturação do ensino em prol da aprendizagem.

Ainda em tempo, esta pesquisa torna-se relevante por possibilitar a investigação da própria prática, compreendendo esse movimento também como uma forma de autoavaliação. Destaca-se, nesse contexto, o impacto de utilizar instrumentos e interpretar os dados. Pois, permite a transformação da prática docente, ao favorecer que o professor volte seu olhar para si mesmo e identifique aspectos antes não percebidos. Este processo permite que o olhar docente vá além da preocupação com o que ensinar, ampliando-se para “por que”, “como” e “para quem” ensinar.

## 2 Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa do tipo narrativa autobiográfica. Partiu do pressuposto de que, ao narrar as experiências vividas e tomarmos consciência do que foi experienciado, produzimos aprendizagens significativas que se configuram como momentos de formação (Souza, 2006). Tais experiências mobilizam não apenas a trajetória profissional do pesquisador, mas também repercutem no processo formativo dos alunos que delas participam, evidenciando o caráter dialógico e transformador da prática educativa.

A pesquisa analisa os instrumentos de avaliação utilizados pelo professor durante uma unidade didática de ensino do atletismo para uma turma de 4º ano do ensino fundamental. As fontes foram, o diário de classe do professor, o mapa mental, o diário de vivência, a autoavaliação, o vídeo, a roda de conversa e a exposição oral.

Para preservar a identidade dos alunos, os registros foram substituídos por nomes fictícios. Os vídeos com as narrativas dos alunos foram transcritos, podendo passar por pequenos ajustes ortográficos apenas para facilitar a compreensão do leitor.

Como colaboradores, participaram da pesquisa 22 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 8 e 9 anos, sendo 15 meninas e 7 meninos. Os estudantes pertencem à Escola Municipal Aloízio Jacob Webler, localizada no município de Vera, estado de Mato Grosso, da qual o professor faz parte do quadro efetivo. Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da UFMT, sob o número 83105924.1.0000.5690.

Realizou-se uma reunião no período noturno com os pais e responsáveis, acompanhados dos alunos, com o objetivo de apresentar as finalidades do estudo, esclarecer eventuais dúvidas e fornecer orientações sobre a participação. Nesse momento, foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (destinado aos pais) e o Termo de Assentimento (destinado aos alunos), autorizando a utilização dos registros produzidos no decorrer da pesquisa.

A análise dos dados buscou compreender como os instrumentos de avaliação utilizados durante a unidade didática de atletismo serviram para avaliar o ensino e reorientar as ações docentes. Compreendemos, assim, que a prática docente constitui em um processo contínuo de formação, no qual o professor se reinventa e reflete sobre sua própria ação, transformando cada experiência em aprendizagem e desenvolvimento profissional.

### 3 Resultados e Discussões

O professor, ao visitar seu diário de classe e rememorar as intervenções realizadas, percebeu como seus alunos se tornaram protagonistas de sua própria aprendizagem ao narrar seu conhecimento de diferentes formas. Para isso, o professor organizou uma unidade de ensino sobre o atletismo que, inicialmente, tinha como único instrumento de avaliação a produção de um vídeo sobre as aprendizagens dos alunos sobre aquele conteúdo. No entanto, durante o processo de ensino, o professor percebeu que várias atividades realizadas também se configuravam com avaliações. A utilização desses outros instrumentos permitiu dar maior

visibilidade aos sentidos atribuídos pelos alunos às suas aprendizagens, assim como, trouxe reflexões importantes para o professor repensar seus processos de ensino.

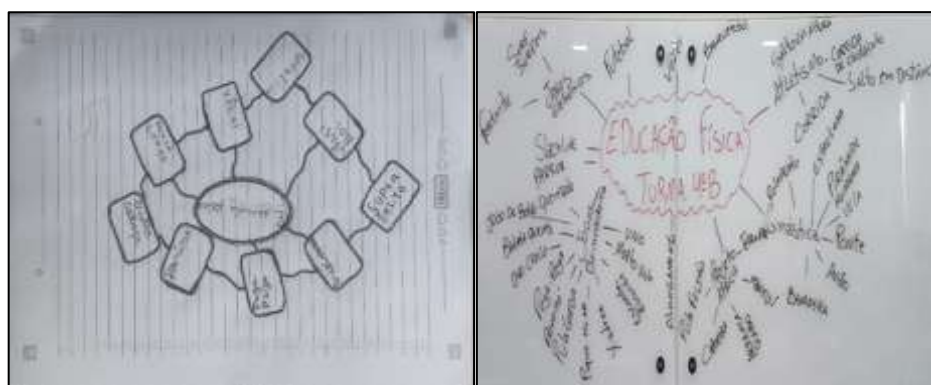
Nesse movimento, ampliou os instrumentos adotados e, além do vídeo, incorporou o mapa mental, o diário de vivência, a autoavaliação e a exposição oral. Essa decisão repercutiu também na organização da unidade, que passou de sete para onze encontros, de modo a contemplar tais recursos.

Cada instrumento assumiu um papel importante na reorientação da prática docente e, ao mesmo tempo, as situações emergentes em sala de aula suscitaram reflexões sobre o fazer pedagógico. O diário de classe, aliado às fotografias, gravações de áudio e vídeo, permitiu ao professor revisitar e refletir sobre cada momento vivido, possibilitando compreender de maneira mais ampla como os registros e as vivências com os alunos modelaram meu planejamento e se constituíram como experiências formativas.

### Mapa Mental

O professor, para atender às exigências pedagógicas da instituição em diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos, procurou identificar o que haviam realizado nas aulas do ano anterior e o que ainda recordavam. Para essa avaliação diagnóstica, utilizou o mapa mental, produzido individualmente no caderno por cada um dos alunos. Depois, esses pequenos mapas mentais individuais foram transformados em um único mapa coletivo da sala e foi registrado no quadro pelo professor.

Foto 1 – Mapa mental individual e coletivo



Fonte: acervo do professor.

A estratégia adotada pelo professor evidencia sua preocupação em conhecer as memórias dos alunos sobre os conteúdos vivenciados. No diário de classe, identificamos que

o professor orientou que os alunos pudessem produzir o mapa mental em seus cadernos por meio de desenhos e registro em escrita. Esse recurso possibilitou a participação de todos, inclusive daqueles que ainda estavam em processo de alfabetização. Já na construção coletiva do mapa da turma favoreceu a recordação de conteúdos não mencionados inicialmente, ampliando o conhecimento dos alunos.

A utilização desse instrumento para a avaliação diagnóstica possibilitou, a partir das narrativas dos alunos, a compreensão das experiências vivenciadas e subsidiou a tomada de decisões pedagógicas pelo professor, permitindo-lhe aprofundar-se em determinados conteúdos. Nesse sentido, avaliação não se restringe ao aluno, mas se constitui em um processo sistematizado, no qual os registros permitem ao professor ir além do simples diagnóstico ou da mensuração por meio de uma nota. A avaliação, nesse sentido, serve como instrumento para reorientar o caminho que o docente deve seguir em sua prática pedagógica (Santos e Maximiano 2013).

O diário do professor evidencia que, durante a realização do mapa mental, dois alunos questionaram sobre a possibilidade de realizar uma aula livre. Nesse momento, Beatriz manifestou o desejo de jogar futebol, afirmando que “*Educação Física sem futebol não tem graça*”. Tal manifestação está vinculada às experiências do ano anterior, quando havia momentos reservados para esse tipo de atividade. A narrativa da aula também permitiu ao professor refletir, como muitas das vezes suas aulas estavam centradas no futebol. E como a ausência de práticas planejadas e sistematizadas faz com que as aulas de educação física sejam limitadas às práticas hegemônicas.

Esse episódio mostrou como os alunos constroem expectativas a partir de vivências passadas. Em resposta, esclareceu-se que naquele momento não seria possível atender ao pedido, pois ainda era necessária a entrega dos diários de vivência.

### **Diário de Vivência**

Outro instrumento incorporado foi o diário de vivência, elaborado pelo professor visando aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos pelos alunos a cada encontro da unidade didática. Os estudantes foram orientados a registrar livremente o que mais apreciaram, o que menos lhes agradou e outros aspectos que considerassem relevantes, garantindo autonomia para relatar suas experiências.

Ao analisar as produções dos alunos, o professor pôde identificar as atividades de que mais gostaram, a forma como as descreveram e também percepções que, muitas vezes, passam despercebidas durante a aula. No diário de vivência, a aluna Rosicléia registrou: *“Joguei uma bola de tênis e dardo, teve cadeira de rodas, mas eu não fui, eu fiquei com medo”*.

O registro revela que a recusa da aluna esteve associada ao medo de realizar a atividade com a cadeira de rodas. Esse dado possibilitou compreender que sentimentos e desafios individuais também são fatores relevantes a considerar quando os alunos se recusam a participar de determinada atividade. Nesse sentido, o professor identifica nos registros fotográficos uma imagem que dialoga com a narrativa apresentada no diário.

A fotografia mostra o momento em que os alunos experimentam a atividade com cadeiras de rodas, evidenciando o envolvimento da maioria da turma. Entretanto, cinco estudantes aparecem sentados. De acordo com o diário de campo, esses alunos optaram por não participar da atividade, sem justificar o motivo, o que foi respeitado, permitindo que retornassem quando desejassem. Já a narrativa da estudante no diário de vivências revela que o real motivo da não participação foi o medo da cadeira de roda.

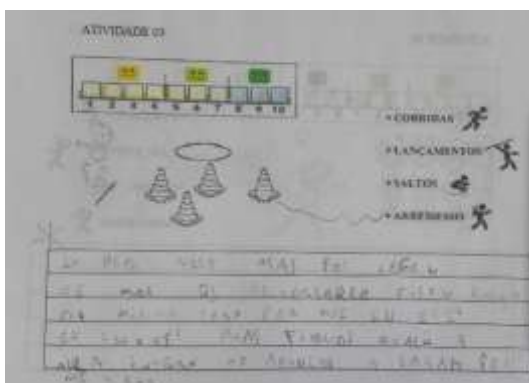
Ao refletir sobre o registro de Rosicléia, compreendemos que o uso de um único instrumento de registro pode levar o professor a um juízo de valor equivocados. Já a utilização de diferentes instrumentos oferece mais pistas e indícios que colaboram para uma tomada de decisão mais consistente, permitindo ao professor buscar estratégias que ajudem a superar inseguranças na realização de determinadas atividades.

Ao evidenciar como os alunos se relacionam com o saber, o diário de vivência possibilitou compreender suas dificuldades, alegrias e sentimentos, fazendo com que o professor pudesse refletir sobre o próprio ensino e reorientar sua prática pedagógica de forma mais sensível e significativa.

### **Autoavaliação Impressa**

Ao realizar o miniatletismo, o professor observou diferentes manifestações dos alunos durante as atividades, marcadas por adaptações, organização em equipes, premiação e entusiasmo na participação. Buscando compreender como foi para os alunos vivenciar essa experiência, elaborou uma autoavaliação impressa.

Foto 2 – Autoavaliação



Fonte: acervo do professor.

Este instrumento está composto por imagens representando cada atividade, acompanhadas de uma escala de satisfação, descritores relacionados às provas de atletismo e um espaço para registros livres. Essa estratégia permitiu que os alunos atribuíssem um nível de satisfação a cada atividade, relacionassem as práticas às características das provas de atletismo e descrevessem como vivenciaram cada experiência. Nesse sentido, Barcelos e Santos (2021) destacam a autoavaliação com o uso de emojis, acompanhada das narrativas dos alunos da Educação Infantil, na qual eles avaliam suas experiências durante a aula. Essa prática permite ao professor compreender os aprendizados dos alunos, resignificando seu olhar sobre o sentido que cada estudante atribui ao que se aprende.

Ao analisar a autoavaliação, chamaram a atenção as descrições no campo aberto, que revelaram diversos relatos sobre a recorrência de conflitos entre as equipes, mencionados pelos próprios estudantes, como mostra o registro no espaço aberto do diário de vivência, a aluna Beatriz escreveu: *“Eu perdi nessa, mas foi legal, mas os adversários ficaram rindo da minha cara, porque eu errei, eu chorei, mas fiquei quase a aula inteira no banheiro, a Sarah foi me tirar”*.

O professor mesmo reconhecendo que divergências ocorreram, observa-se que a autoavaliação permitiu que o professor compreende-se que essas experiências ficaram marcadas na memória dos alunos, revelando que o instrumento não apenas permitiu aos alunos registrarem aprendizagens técnicas ou motoras, mas também trouxe à tona vivências emocionais e relacionais da turma.

Notamos que a autoavaliação possibilitou o professor a repensar sobre seu planejamento em inserir conteúdos mais inclusivos que, além de favorecer a cooperação, promovam também o respeito entre os pares e a valorização das conquistas individuais e coletivas. A partir dessa reflexão, a avaliação possibilitou ao professor desenvolver atividades

que abordassem temas como a colaboração e a empatia entre os colegas. Esse processo demonstrou-se tão significativo que, ao produzirem um teatro para a gravação de um vídeo, os alunos escolheram o bullying como tema, evidenciando a internalização dos valores discutidos.

Entretanto, ao analisar seu diário de classe, observou-se a ausência de estratégias que dessem voz aos alunos ainda não alfabetizados, uma vez que eles apenas preencheram a escala de satisfação e relacionaram as imagens aos descritores. Esse cenário evidencia como a avaliação subsidia o professor a refletir sobre sua prática, auxiliando-o a compreender os ajustes e as estratégias necessárias ao processo de aprendizagem do aluno (Darido, 2012). Assim, embora o instrumento tenha mostrado válido para atender alguns alunos, torna-se necessário adotar métodos orais para aqueles que ainda não escrevem, garantindo a participação de todos.

### **Gravações de Vídeos**

Com o intuito de promover registros por meio de gravações de vídeos, onde os alunos encenassem o que aprenderam por meio de uma peça teatral, o professor dividiu a turma em dois grupos, permitindo que cada um criasse um enredo e, no momento da gravação, cada grupo ficou responsável por registrar a apresentação do outro grupo, o que posteriormente foi editado pelo professor.

Curiosamente ambos os grupos escolheram e produziram peças teatrais com o tema bullying. A princípio, a escolha do tema despertou preocupação no professor, por parecer afastar-se do objetivo da unidade. No entanto, essa decisão valorizou projetos já desenvolvidos pela escola que atravessam diferentes componentes curriculares, uma vez que o tema havia sido trabalhado anteriormente pela instituição. Assim como, sinalizou que as intervenções realizadas durante a unidade didática sobre a necessidade de maior colaboração e respeito ao próximo, foram marcantes para os estudantes.

Essa experiência leva a repensar a forma como planejamos e estruturamos o roteiro das aulas para atender apenas às nossas expectativas sobre o que deve ser ensinado. Ao flexibilizar o planejamento e permitir a participação dos alunos nesse processo, o professor tem a oportunidade de identificar os sentidos que eles atribuem ao aprendizado, não apenas na Educação Física. Além disso, a vivência evidenciou que a prática docente pode dialogar com a escola por meio de projetos institucionais, dando visibilidade aos temas transversais a partir das compreensões construídas pelos alunos.

## Exposição Oral

Outro instrumento incorporado à unidade de ensino foi a exposição oral. Ao observar o interesse dos alunos em participar e a curiosidade dos demais professores da escola sobre as produções da educação física, o professor percebeu a necessidade de dar visibilidade às atividades e compartilhar os saberes construídos durante a unidade com toda a comunidade escolar. A partir desta experiência, Carvalho e Neto (2019) reafirmam que a reflexão na ação ocorre quando, ao longo da prática, o professor vai se adaptando de acordo com as necessidades que surgem no decorrer do processo.

Os alunos apresentaram os expositores, escolhendo livremente onde ficar e compartilhando suas experiências sem roteiro. Observou-se, pelo diário de classe, que os estudantes se sentiram confortáveis em narrar suas vivências. A presença de familiares, autoridades e a cobertura pelos meios de comunicação da prefeitura contribuiu para tornar o momento ainda mais significativo para os alunos.

A culminância do projeto na exposição evidenciou para o professor as diferentes possibilidades de ensino da educação física, que vai além da aprendizagem corporal dos conteúdos ministrados, mas destaca a relação com o próximo e a necessidade de maior diálogo com as demais disciplinas da escola.

## 4 Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a avaliação da prática docente como um processo de formação contínua, no qual o professor reorienta seu planejamento e adota novas estratégias de ensino a partir das necessidades observadas. A análise do diário de classe evidenciou como o professor se reinventou ao longo da unidade, respondendo às demandas emergentes e ajustando suas ações pedagógicas conforme os contextos e experiências dos alunos. Os instrumentos utilizados mostraram-se válidos tanto para compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes durante os encontros quanto para refletir criticamente sobre a própria prática docente.

As práticas avaliativas adotadas pelo professor possibilitaram que os alunos se expressassem sobre o que aprenderam, como interagiram com os colegas e com as atividades, permitindo que produzissem e demonstrassem os saberes construídos ao longo da unidade. Esse processo evidenciou a importância de registros diversificados, que vão além da avaliação quantitativa, favorecendo a compreensão das dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Ao dar visibilidade à prática docente como um processo contínuo que demanda ajustes constantes, identificou-se a necessidade de ampliar a produção de estudos que abordem essa problemática de forma aprofundada. Pesquisas que evidenciem os ajustes e transformações realizados pelo professor ao longo de uma unidade tornam-se essenciais, pois permitem compreender não apenas a aprendizagem dos alunos, mas também o desenvolvimento do ensino e a formação profissional do docente.

## Referências

BARCELOS, Marciel; SANTOS, Wagner dos. (Re)criando espaços e compartilhando saberes: avaliação indiciária como eixo central do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. *Educar em Revista*, v. 37, p. e78130, 2021.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. *Educação & Sociedade*, v. 22, p. 48-66, 2001.

BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Algumas considerações sobre avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 22, p. 155-178, 2000.

CHUIEIRE, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*, v. 16, p. 127-140, São Paulo: Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, 2012.

DE CARVALHO, Taynara Franco; DE SOUZA NETO, Samuel. A análise de práticas no campo da educação física escolar. *Pensar a Prática*, v. 22, 2019.

FROSSARD, Matheus Lima et al. Identidades da educação física no cotidiano escolar: narrativas autobiográficas entre os espaços praticados e lugares ocupados por um componente curricular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 8, n. 23, p. e1146-e1146, 2023.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 35, p. 883-896, 2013.

SANTOS, Wagner dos et al. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. *Educação em Revista*, v. 30, p. 153-179, 2014.

SANTOS, Wagner dos et al. Práticas avaliativas de professores de educação física: inventariando possibilidades. *Journal of Physical Education*, v. 30, p. e3005, 2019.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiência: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, v. 25, n. 11, p. 222-239, jan./abr. 2006.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.



## INFLUÊNCIA DO ESTUDO DE INSTRUMENTOS DE SOPRO NA SAÚDE FÍSICA E MENTAL

Caiolane Regina Holanda Lima

Bacharelado em instrumentos de sopro.

Faculdade de comunicação e artes/UFMT

E-mail: caiolane@gmail.com

### Resumo

O presente estudo traz a influência do estudo de instrumentos de sopro na saúde física e mental, destacando seus impactos fisiológicos, cognitivos e emocionais. Evidencia o fortalecimento do sistema respiratório, desenvolvimento da coordenação motora, melhora postural através da prática instrumental, e também, pode ter grandes impactos no âmbito psicológico, como estímulos à memória, concentração, autoestima, e conseqüentemente redução de sintomas como estresse e ansiedade através da música.

Palavras-chave: Instrumentos de sopro. Influência. Saúde física e mental.

### 1 Introdução

A prática de instrumentos de sopro vai muito além do simples aprendizado musical ou de um momento de entretenimento. Tocar flauta, clarinete, trompete, saxofone, entre outros, pode proporcionar inúmeros benefícios para a saúde física e mental, unindo aspectos artísticos, fisiológicos e emocionais.

Entre os diversos instrumentos musicais existentes, os de sopro se destacam por exigirem controle respiratório, aumento da capacidade pulmonar, coordenação motora, melhora postural, além de estimularem habilidades como disciplina, concentração e expressão emocional. Pesquisas recentes evidenciam que a prática regular e orientada desses instrumentos pode contribuir significativamente para o bem-estar, sendo inclusive utilizada como recurso em programas de reabilitação pulmonar. Os instrumentos de sopro ajudam no treino muscular, se assemelhando com a fisioterapia respiratória, trazendo fortalecimento pulmonar, aumentando a capacidade da inspiração e expiração sem causar sensação de desconforto respiratório ou até mesmo falta de ar conforme destacam Siqueira (2018) e Lodi (2022).

Além dos benefícios individuais, a execução de instrumentos de sopro está inserida em contextos educativos e sociais, promovendo inclusão, interação e qualidade de vida. Compreender esses impactos possibilita ao músico explorar todo o seu potencial, desenvolvendo habilidades técnicas que garantam a produção de um som de qualidade e expressividade.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar os benefícios físicos e mentais adquiridos por meio da prática de instrumentos de sopro, considerando tanto as evidências científicas quanto as experiências práticas no campo musical.

## 2 Desenvolvimento

A prática de produzir sons com o ar é extremamente antiga, existem evidências da existência dos primeiros instrumentos de sopro que foram encontrados em diferentes localidades do mundo, onde eram utilizados por culturas antigas na prática musical. Esses instrumentos eram produzidos a partir do que era encontrado na natureza, como ossos, madeira e bambu. Assim, como antigamente, cada som que é produzido por meio desses instrumentos de sopro, fazia e faz parte de várias situações da vida cotidiana, se fazendo presente em rituais, cerimônias, desfiles militares, concertos, além de serem utilizados em práticas terapêuticas (FLAGIONI, 2021).

Os instrumentos de sopro são todos os instrumentos musicais em que o som é produzido pela vibração do ar, essa vibração é criada quando o músico sopra no instrumento, criando uma coluna de ar dentro dele que ressoa e produz um som (CUNHA, 2019).

Existem dois grupos de instrumentos de sopro: “madeiras” e “metais”. Nos instrumentos de metal o som é gerado pela vibração dos lábios do instrumentista sobre um bocal, como exemplo deste grupo estão o trompete, trombone, tuba, entre outros. Já os do grupo de madeiras, embora o nome “madeira” sugira que sejam feitos desse material, existem vários que são fabricados com outros materiais, como metal ou plástico, e como exemplo deste grupo estão o clarinete, oboé, fagote, entre outros.

### 2.1 Saúde Física e Postural no Instrumento de Sopro

A prática de instrumento de sopro atua significativamente no fortalecimento do sistema respiratório. De acordo com Viveiro (2013, p.07), “respirar é o primeiro passo que deve ser aprendido e desenvolvido, porém, é preciso ter domínio respiratório através de técnica e dedicação”. Para o instrumentista de sopro é extremamente necessário que tenha um entendimento mais detalhado sobre a fisiologia da respiração, porque é através deste conhecimento e a prática correta da respiração que realizará uma melhor aplicação da técnica ao tocar seu instrumento de sopro.

A respiração, também chamada de ventilação pulmonar, é um processo natural e contínuo que garante a entrada e saída de ar nos pulmões. Ela ocorre em duas fases: inspirar, quando o ar atmosférico entra pelo nariz e percorre as vias respiratórias até chegar aos pulmões; e expirar, quando o ar já utilizado, rico em gás carbônico, é eliminado dos pulmões para o ambiente externo.

Entretanto, há outros músculos que se relacionam com a respiração, como a musculatura ligada à caixa torácica, diafragma e os músculos intercostais. O diafragma tem uma função primordial na respiração, conforme salienta Tortora (2000), seu movimento “responde por cerca de 75% do ar que entra nos pulmões durante a inspiração” (NASCIMENTO, 2015, p. 18 apud TORTORA, 2000, p. 415).

Para que o músico consiga tocar notas longas, ter sustentação das notas para concluir frases completas, é de extremamente importante ter o controle da respiração utilizando o diafragma. Os músculos intercostais externos auxiliam na elevação das costelas inferiores auxiliando no aumento da caixa torácica durante a inspiração e os músculos intercostais internos são ativados durante a expiração ajudando a puxar as costelas para baixo e para dentro, comprimindo a caixa torácica e auxiliando na expulsão do ar dos pulmões (NASCIMENTO, 2015).

A postura do músico de sopro está diretamente relacionada ao funcionamento adequado da respiração e a importância da percepção corporal para uma boa performance musical. Segundo artigo de Bortoletto (2018), a postura no tocar um instrumento traz muitos aspectos. Tais conceitos são trazidos pelo autor com base nos conceitos de Johann Joachim Quantz em seu tratado de 1752, *Ensaio Sobre Um Método Para Se Tocar Flauta Transversal*. Neste trabalho, aborda-se a postura do músico como um fator crucial para a respiração e, conseqüentemente, para a qualidade do som. Para Quantz segundo Bortoletto (2018), a postura correta não é apenas uma questão de estética, mas uma necessidade funcional para facilitar a

ação dos pulmões e permitir um fluxo de ar livre e homogêneo. Postura e respiração são de extrema importância para quem toca instrumentos de sopro, buscar conhecimento mais aprofundado sobre suas estruturas corporais, permitirá melhor condicionamento e preparo para ter maior domínio sobre toda estrutura, evitando fadiga respiratória e algum tipo de lesão, adotando a consciência postural (BORTOLETTO, 2018).

O ato de tocar um instrumento de sopro também pode trazer benefícios significativos para coordenação motora, pois exige coordenação precisa dos movimentos dos dedos, da boca e dos músculos faciais, aprimorando a sincronia entre a visão (leitura da partitura), a audição e a execução dos movimentos.

## 2.2 A coordenação Motora no Instrumento de Sopro.

A coordenação motora é um dos benefícios que o instrumentista de sopro desenvolve com a prática, como ter controle da respiração, movimentação dos dedos nas chaves ou válvulas, pois é necessário movimentar os dedos com precisão ao executar notas rápidas e passagens complexas, controle e posicionamento correto da embocadura com exatidão na emissão do som, ajustando a pressão e a tensão dos lábios em sincronia com os movimentos dos dedos e leitura da partitura que exige estímulo da memória e antecipação de movimentos. Para tocar instrumentos de sopro, é fundamental ter coordenação motora, com a sincronia dos movimentos do corpo, dedos, lábios e respiração.

## 2.3 Saúde Mental e Instrumento de Sopro

A música e a arte são utilizadas como ferramenta no campo da saúde mental, estudos recentes mostram que a música ativa áreas específicas do cérebro relacionadas às emoções e à memória.

Tocar um instrumento de sopro beneficia a saúde mental estimulando o cérebro melhorando a memória, a concentração e a capacidade de atenção plena, reduz o estresse e a ansiedade, devido a necessidade de controle da respiração, que acalma o sistema nervoso e reduz hormônios do estresse, como o cortisol. A execução de uma sequência musical, ou

mesmo a preparação e imaginação das notas, ativa a região frontal bilateral, além de áreas sensório-motoras e suplementares bilateral. Demonstrando que o fazer música, como tocar um instrumento de sopro e ler uma partitura, desenvolve o cognitivo, facilitando a resolução de problemas e o pensamento rápido (Rocha e Boggio, 2013).

Dentre diversos instrumentos, os de sopro se destacam por exigirem uma conexão entre respiração, concentração e expressão emocional, que são elementos ligados ao emocional e à saúde mental.

## 2.4 Contexto Emocional

A música é uma linguagem emocional, muitas das vezes pode causar sentimentos como alegria, tristeza, medo e raiva. Segundo Rocha e Boggio, a música aponta que algumas música modifica diretamente a neuroquímica do cérebro, como aumento da dopamina responsável pelo prazer e motivação, estabiliza a serotonina ligada ao bem-estar e humor, reduz o cortisol hormônio do estresse, eleva a ocitocina que promove vínculo, empatia e afeto.

No dia-a-dia das pessoas, nas mais simples tarefas como estudar, dirigir ou trabalhar a música está presente. Segundo Batista e Ribeiro (2016), a música é capaz de resgatar sentimentos positivos, melhorar a autoestima, transformar realidades, proporcionar alegria, relaxamento e tranquilidade, promovendo assim, bem-estar. Em sua pesquisa também, evidencia que a música pode ser utilizada na dinâmica terapêutica, como facilitadora no estímulo à memória, associando experiências do passado.

## 3 Considerações Finais

O presente artigo evidenciou que a prática de instrumentos de sopro corrobora para atividades com potencial terapêutico para saúde física e mental. No quesito fisiológico, mostrou que com o treinamento constante e correto da respiração, do controle muscular e da coordenação motora, influencia significativamente para o fortalecimento do sistema respiratório e para o melhor desenvolvimento da postura corporal. Já no contexto da saúde mental, o estudo ressalta que a prática instrumental está associada à redução de sintomas de ansiedade e estresse, também está relacionada à melhora da concentração, autoestima e ao estímulo das habilidades cognitivas.

Também foi observado que a prática de estudo dos instrumentos de sopro, pode proporcionar interação social, como inclusão em bandas, orquestras e grupos musicais, que consequentemente com esta socialização proporcionará desenvolvimento do indivíduo, bem-estar e qualidade de vida.

Dessa forma, conclui-se que tocar instrumento de sopro está além somente do campo artístico, pois é uma prática que integra o campo da inclusão na área educativa, terapêutica e social.

#### 4 Referências

ARAÚJO S. Aspectos físicos da emissão sonora. A embocadura e a respiração na qualidade do som. (2000) [citado 17 Jul 2008]. Disponível em:

<http://www.iar.unicamp.br/~savio/artigos/breath.pdf>

BATISTA, Nayara da Silva; RIBEIRO, Mara Cristina. O uso da música como recurso terapêutico em saúde mental (2016).

BRANCO, Heloiza. Estudo da respiração em técnica Vocal, Universidade Estadual de Londrina (2010). Disponível em

<<https://www.uel.br/pos/musica/pages/arquivos/artigoRespiracao.pdf>>. Acesso em 21/08/2025.

BORTOLETTO, Cláudia. Quantz e a performance musical: uma reflexão sobre experiência estética. DEBATES-Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música, n. 21, 2018.

CUNHA, Sílvia Maria Pires. Design e Som: Uma Exploração de Instrumentos Musicais Acústicos. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa (Portugal).

DA SILVA, Paulo Henrique Pereira Soares; DO MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga. Narrativas (auto) biográficas sobre a formação e práticas interpretativas de professores violonistas. CAMINHOS DA EDUCAÇÃO diálogos culturas e diversidades, v. 5, n. 2, p. 01-18, 2023.

DO NASCIMENTO, AMARILDO COELHO. A respiração para tocar instrumentos de sopro. Monografia de Pós-Graduação, Faculdade Cantareira. Faculdade Cantareira, 2015.

FLAGIONI, Felipe. Instrumentos de sopro de madeira como alegoria retórica na música europeia do século XVIII, 2021.

GHIRARDI, A. C.; GOULART, I. M; RIBEIRO, S. Voz e trato de instrumentistas de sopro: Revisão integrativa da literatura. Distúrb Comun, São Paulo, 32(1): 64-72, março, 2020.

KOCK K.S; RUCKHABER S. L. Utilização de instrumento de sopro como complemento terapêutico para pacientes pneumopatas crônicos. Revista Movimenta ISSN: 1984-4298 Vol 5 N 3 (2012)

MAESTRELLO, D; FRANCO, A. C.S.F. Instrumentistas de sopro: Uma proposta de atividade física para melhoria e manutenção da performance musical. Coleção Pesquisa em Educação Física - Vol.6, julho/2007 - ISSN: 1981-4313.

Aurélio, Salete. Savariego, Bárbara; Macedo, Amanda. Diógenes, Jennifer. Silva, George. Neiva, Aline. Rios, Cristiane. Lorena, Guillermo. Silva, Roberta. Correia, José. Silva, Bruce. Simões, Raíssa. Impactos da Música e da Arte na Saúde Mental: Abordagens Terapêuticas Emergentes, 2024.

ROCHA, VIVIANE; BOGGIO, PAULO; A Música por uma óptica neurocientífica, 2013.

SCHNEIDER, A. R. et al. A influência da prática musical na saúde mental. Psicologia e Música, v. 12, n. 1, 2018.

QUANTZ, Johann Joachim. Sobre tocar a flauta. Tradução de Edward Reilly. Edição ebook. Londres. Faber and Faber, 2010.



## REGISTRO DA NOMENCLATURA DA LÍNGUA BRASILEIRA SE SINAIS (LIBRAS) POR MEIO DOS PREFÁCIOS DE DICIONÁRIOS

GT 1: Culturas escolares e linguagens

**Trabalho completo**

Rosimeri Maria dos Santos Almeida

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem /Cuiabá/UFMT. E-mail: rosimerimari@hotmail.com

Claudio Alves Benassi

Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem/Cuiabá/UFMT. E-mail: claudio.benassi@ufmt.br

### Resumo

O estudo teve como objetivo identificar e registrar as diferentes nomenclaturas atribuídas à Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos prefácios de manuais e dicionários históricos. Adotou-se uma abordagem qualitativa, baseada em análise bibliográfica das obras de Gama (1875), Oates (1969) e Peterson e Ensminger (2001). O estudo fundamenta-se na perspectiva bakhtiniana, que entende a linguagem como fenômeno heterogêneo e situado em contextos sociais. Os resultados evidenciam a diversidade terminológica, refletindo mudanças históricas e sociais, e destacam a importância da documentação sistemática para preservar a memória da comunidade surda e subsidiar pesquisas linguísticas futuras.

Palavras-chave: Libras. Dicionários. Nomenclaturas.

### 1 Introdução

Historicamente, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) não foi designada por essa nomenclatura, tampouco reconhecida como língua oficial da comunidade surda no Brasil. Apenas a partir de seu reconhecimento legal, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sua difusão passou a ser orientada oficialmente, e a terminologia foi padronizada como “Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em comparação com outras línguas orais, o conhecimento sobre o seu léxico e a estrutura linguística é relativamente recente. Nesse contexto, observa-se, ainda hoje, no discurso de falantes, o uso de termos como “linguagem de sinais”, “mímicas” ou “gestos” para se referir à Libras, da mesma forma como se verificava em antigos dicionários e manuais que circularam no Brasil por décadas.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é identificar e registrar as nomenclaturas usadas para designar a Libras nos prefácios de manuais e dicionários antigos. Para tanto, adota-se uma metodologia de cunho qualitativo, baseada em análise bibliográfica, centrada nos principais dicionários que circularam e ainda circulam no Brasil para o ensino da Língua de Sinais. As obras analisadas são: Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos, de Flausino José da Gama (1875); Linguagem das Mãos, de Eugênio Oates (1969); Comunicando com as Mãos em LSB, de Peterson e Ensminger (2001).

No que se refere à língua de sinais, os estudos linguísticos tiveram impulso a partir das pesquisas de Stokoe (1960), e, no contexto brasileiro, destacam-se os trabalhos de Ferreira-Brito (1995). Entretanto, apesar dos avanços, ainda há escassez de investigações na área, em grande parte devido à ausência de registros sistemáticos da língua, fundamentais para sua descrição e análise. Assim como em outros campos da linguística, muitas informações históricas sobre a Libras foram perdidas por falta de documentação. Nesse contexto, esta pesquisa, embora constitua um recorte de estudo mais amplo, é relevante por historicizar as diferentes nomenclaturas atribuídas à língua de sinais no Brasil e documentar a trajetória da Libras a partir da análise dos prefácios de dicionários, considerados fontes de natureza histórico-documental.

## 2 Manuais e Dicionários

A obra *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos* foi escrita por Flausino José da Gama (1875), surdo que ingressou, em 1869, no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro (RJ). Durante sua trajetória como aluno, desempenhou a função de repetidor. Destacando-se por sua notável inteligência, Gama reproduziu as pranchas da obra *L'Enseignement Primaire des Sourds-Muets mis à la portée de tout le monde avec Une Iconographie des Signes*, de autoria do surdo francês Pierre Pélissier, conforme destaca Sofiato (2011, p. 11). Convém ressaltar que a obra de Gama foi a primeira publicada no Brasil com a finalidade, entre outras, de divulgar a chamada “linguagem dos signaes”. De acordo com Sofiato (2011), os sinais descritos correspondiam àqueles utilizados pelos surdos na segunda metade do século XIX, na província do Rio de Janeiro. Trata-se de uma obra de caráter iconográfico, pois registra os sinais e evidencia como sua constituição está relacionada, por analogia, às características ou ao comportamento dos referentes, bem como à forma como as pessoas interagem com eles (CAPOVILLA; MARTINS; OLIVEIRA, 2018). Ao todo, a obra reúne 382 sinais.

Outra obra de grande relevância para esta pesquisa é *Linguagem das Mãos*, de Eugênio Oates (1969), padre da Congregação Redentorista desde 1946, que chegou ao Brasil como missionário. Nesse cenário, interessou-se pelas questões relacionadas aos surdos e passou a estudar a forma de comunicação natural existente entre eles, conforme relata em seu prefácio.

De acordo com Oates (1969, p. 11), o propósito do manual é “simplesmente auxiliar os surdos-mudos brasileiros a alcançarem melhor integração na sociedade e a promoverem

avanços contínuos em sua vida social, educacional, recreativa, econômica e religiosa”. O trabalho resultou de pesquisas realizadas em território nacional e foi estruturado em 15 capítulos, reunindo 1.258 sinais, registrados por meio de fotografias em preto e branco nas quais o próprio Oates aparece sinalizando. Diferentemente da obra anterior, este manual utilizou a tecnologia da fotografia como recurso visual para a apresentação dos sinais. Todavia, assim como a obra mencionada anteriormente e a seguinte a ser descrita, o livro de Oates é considerado de caráter iconográfico, uma vez que documenta os sinais e explicita a motivação de sua forma, seja por semelhança com a aparência ou pelo comportamento das pessoas a que se referem (CAPOVILLA; MARTINS; OLIVEIRA, 2018)

De acordo com Temoteo (2012), vinte anos após a publicação da obra de Oates (1969), no século XX, surgiu outro missionário norte-americano dedicado ao trabalho com pessoas surdas. Conforme Peterson e Silva (2016), o missionário John Everett Peterson, conhecido no Brasil como “Pastor João”, chegou ao país por meio da organização não governamental Association of Baptists for World Evangelism (ABWE), sediada na Pensilvânia (EUA). Peterson iniciou suas atividades junto à comunidade surda brasileira em parceria com sua esposa, Jean Peterson. Assim, ao longo de 26 anos de atuação, seu trabalho resultou em reimpressões e novas edições, distribuídas em seis obras: a 1ª edição, intitulada Comunicação Total (Peterson, 1981); a 2ª, 3ª e 4ª edições de Comunicando com as Mãos (Peterson e Ensminger, 1987, 2001); a 5ª edição (Peterson e Ensminger, 2007); e a 6ª edição, também organizada por Peterson e Ensminger (TEMOTEO, 2012). Quanto à autoria, destaca-se que, a partir da 2ª edição, John Everett Peterson convidou Judy Ensminger Froehlke, que atuava com pessoas surdas no estado de Minnesota, nos Estados Unidos, para realizar as ilustrações das obras.

Entre as mudanças ocorridas nas diferentes edições, merece destaque a obra de 2001, cuja capa traz o título Comunicando com as Mãos em LSB, ainda de autoria de John E. Peterson, com ilustrações de Judy Ensminger Froehlke e revisão realizada por Francisco Rodrigues e Marli Gavioli. Assim como as demais, essa edição possui caráter iconográfico, com exceção da primeira (1981), que se caracteriza por ser essencialmente descritiva, apresentando apenas orientações escritas sobre a execução dos sinais, sem ilustrações correspondentes. Nas edições posteriores, o conteúdo é composto por um alfabeto manual de sinais, seguido do alfabeto da língua portuguesa e dos sinais propriamente ditos, organizados em grupos semânticos e dispostos em ordem alfanumérica.

### 3 A função do prefácio nas obras relacionadas a Libras

Monteiro (2014) explica que o termo “prefácio” apresenta múltiplos significados. Conforme registrado no Dicionário de Termos Literários (1999), sua origem está no latim *praefatio*, significando “ação de falar no princípio”, sendo entendido como sinônimo de “prólogo”, ou seja, o texto que antecede ou introduz uma obra. A autora observa que essa definição corresponde apenas a uma das possíveis funções do gênero, visto que o prefácio pode também se relacionar a outros textos que acompanham a obra, podendo aparecer ou não no início. Como não há uma forma fixa de composição, cabe ao prefaciador escolher o modelo mais adequado, o que explica a variedade de textos introdutórios encontrados nesse espaço, que podem assumir a forma de cartas, entrevistas, depoimentos, entre outros. Em geral, o conteúdo aborda considerações sobre a obra a que se refere, podendo ainda incluir informações biográficas sobre o autor ou dados fornecidos pelo prefaciador com a finalidade de facilitar a compreensão do texto.

Nas obras analisadas neste artigo, o prefácio configura-se, de modo geral, como elemento pré-textual. Dos prefácios examinados, apenas o da obra *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, de Flausino José da Gama, foi redigido pelo diretor do antigo Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), Dr. Tobias Leite. Em todas as demais obras, o prefácio foi elaborado pelos próprios autores. Cabe destacar que tais textos apresentam, entre outros aspectos, a definição do público-alvo, a explicitação dos objetivos do trabalho, a indicação de sua relevância e orientações quanto ao seu uso no processo de ensino.

### 4 Aporte teórico

O embasamento teórico deste estudo apoia-se principalmente nos pressupostos e contribuições de Mikhail Bakhtin, cujas reflexões sobre linguagem oferecem fundamentos para compreender a historicidade, a variabilidade e os processos de mudança que permeiam a Libras. Outros autores da área de estudos linguísticos e de línguas de sinais também serão mobilizados para sustentar a análise.

### 5 Metodologia

A pesquisa abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo, partindo da compreensão de que existe uma relação dinâmica entre realidade e sujeito, ou seja, uma conexão inseparável

entre o mundo objetivo e a experiência subjetiva, que não pode ser reduzida a dados meramente quantitativos (Prodanov; Freitas, 2013). Os procedimentos técnicos incluem a pesquisa bibliográfica, pois, se fundamenta em obras já publicadas, como livros, manuais e dicionários.

**Imagem 1 – Capa do livro Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos, de Flausino José da Gama (1875) e a página do prefácio.**



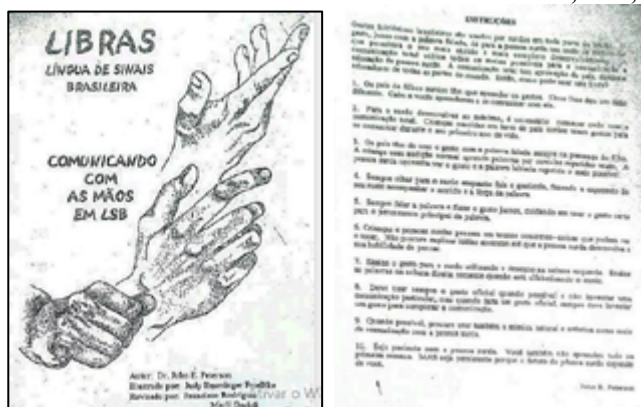
**Fonte: Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos,(Gama, 1875).  
<https://dami.museuimperial.museus.gov.br/handle/acervo/7399>. Consulta em: 13/09/2025 às 9h07min**

**Imagem 2 – Capa do livro de Eugênio Oates: Linguagem das mãos (1969) e as páginas do prefácio.**



**Fonte: Acervo pessoal. Almeida (2025)**

Imagem 3 – Capa do livro *Comunicando com as Mãos em LDB*. Peterson, J. E; Ensminger (2001)



Fonte: Website - PDFCOFFE - disponível em: <https://pdfcoffee.com/comunicando-com-as-maos-em-lsb-pdf-free.html> (2025)

## 6 Resultado e discussão

Na obra *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, de Flausino José da Gama (1875), o texto introdutório, de autoria de Tobias Leite, embora intitulado “Este Livro” e não explicitamente como prefácio, é considerado um prefácio, pois apresenta características típicas dessa seção pré-textual. Cumpre função explicativa ao expor os objetivos da obra, esclarecendo por que o livro foi escrito e quais são suas finalidades principais. Nesse contexto, destaca-se “1.º Vulgarisar a linguagem dos signaes, meio predilecto dos surdos-mudos para a manifestação dos seus pensamentos” Gama, (1875, p. 7). Nesse trecho, Tobias Leite evidencia a intenção do autor em divulgar o trabalho, apresentando a “linguagem dos signaes” como meio de expressão do pensamento dos surdos, hoje conhecida como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Já no manual citado por Eugênio Oates, *Linguagem das Mãos* (1969, p. 9), o prefácio do autor apresenta a seguinte observação: “No mundo silencioso dos surdos vemos a grande necessidade e utilidade da linguagem-mímica. Por meio de gestos e mímica, uma criança surda começa a compreender as coisas” (OATES, 1969, p. 9). Nesse caso, a língua de sinais é referida como “linguagem-mímica”.

No prefácio intitulado *Instruções*, do manual *Comunicando com as Mãos em LSB* (Peterson e Ensminger, 2001), observa-se o seguinte “Gestos folclóricos brasileiros são usados por surdos em toda parte da nação” (PETERSON; ENSMINGER, 2001). Ainda sobre os gestos folclóricos brasileiros, Temoteo (2012, p. 40), cita que John Peterson registrou, na seção de atualizações do manual de 2001, informações relevantes sobre o uso da linguagem gestual pelos surdos.

Desde o primeiro impresso deste livro em 1987, o livro tem sido usado por milhares de surdos-mudos e ouvintes para aprender a Mímica Folclórica Brasileira, conhecida como MIFOBRA. Pessoalmente temos distribuídos acerca de 10.000 exemplares e cremos que um número pelo menos dobro disso tem sido feito por terceiros pelo xerox para suas aulas. (...) Queremos que este livro útil e prático esteja colocado ao alcance de todos os surdos. Tem sido gratificante ter participado com muitos surdos através dessa obra. Damos permissão para a duplicação deste livro na sua íntegra para fins educativos e religiosos. O nosso alvo é trazer benefícios aos surdos brasileiros. Dr. John Everett Peterson, outubro de 2001. TEMOTEO (2012, p. 40)

Destacamos ainda que, na capa do livro de Peterson e Ensminger (2001), aparece a nomenclatura (Língua de Sinais Brasileira) e a sigla LSB, anos antes de seu reconhecimento legal em 2002. Não se pode afirmar que os autores tenham criado a sigla ou o nome, entretanto, trata-se de um fato de extrema relevância para a história da Libras e para a preservação da memória da comunidade surda. Observamos que, ao longo da história, a língua utilizada pela comunidade surda recebeu diferentes denominações, refletindo variações de época e de contexto social. No século XIX, Flausino José da Gama (1875) e Tobias Leite empregaram o termo “língua dos signaes” para designar o meio de expressão dos surdos. Já no século XX, Eugênio Oates (1969) utilizou a nomenclatura “língua-mímica”, enquanto Peterson e Ensminger (2001) referiram-se a “gestos folclóricos brasileiros” e, em atualizações posteriores, o mesmo autor passou a adotar o termo “Mímica Folclórica Brasileira” (MIFOBRA). Essas variações terminológicas podem ser compreendidas à luz de Bakhtin (1997, p.314), para quem a palavra, embora traga significados lexicográficos que asseguram sua compreensão geral, adquire sentidos específicos conforme o uso concreto, sempre marcado pela individualidade e pelo contexto. Nesse sentido, a palavra pode ser entendida ora como um signo neutro da língua, ora como expressão herdada de outros discursos, ora ainda como uma forma própria, impregnada da intencionalidade e da expressividade do sujeito que a enuncia. Assim, cada denominação atribuída à língua de sinais em diferentes períodos históricos revela não apenas um recurso de designação, mas também valores, concepções e tradições discursivas de sua época.

Contudo, convém salientar que ainda existem outras discussões acerca da nomenclatura ideal para se referir à Língua de Sinais no Brasil. Segundo Menezes (2019, p. 136-137), em entrevista concedida a Sasaki (2002), o professor Capovilla afirma que

o nome correto é “Língua de Sinais Brasileira”, pois Língua Brasileira não existe. O termo “língua de sinais” constitui uma unidade vocabular, ou seja, funciona como se as três palavras (língua, de e sinais) fossem uma só. Então, adjetivamos cada “língua de sinais” existente no mundo. Língua de Sinais Brasileira, Língua de Sinais Americana, Língua de Sinais Mexicana, Língua de Sinais Francesa etc. Conforme Fernando Capovilla, “Língua de Sinais é uma unidade, que se refere a uma modalidade lingüística quiroarticulatória-visual e não oroarticulatória-auditiva. Assim, há Língua de Sinais Brasileira (porque é a Língua de Sinais desenvolvida e

empregada pela comunidade surda brasileira, há Língua de Sinais Americana, Francesa, Inglesa, e assim por diante. Não existe uma Língua Brasileira (de sinais ou falada)[..]

As denominações atribuídas à língua de sinais ao longo do tempo podem ser compreendidas à luz das reflexões de Mikhail Bakhtin (2015) sobre o caráter plurilíngue e heterogêneo da linguagem. O autor afirma que “é justamente o caráter plurilíngue, e não a unidade de uma linguagem comum normativa, que representa a base do estilo” Bakhtin (2015, p.113). Com essa afirmação, Bakhtin demonstra que a riqueza da linguagem não reside em sua uniformidade, mas na convivência e interação entre múltiplas vozes, estilos e modos de expressão que coexistem dentro de uma mesma língua.

Sob essa perspectiva, o fenômeno linguístico-discursivo identificado nas obras analisadas, *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos* (GAMA, 1875), *Linguagem das Mãos* (OATES, 1969) e *Comunicando com as Mãos em LSB* (PETERSON; ENSMINGER, 2001) revela-se como expressão concreta desse plurilinguismo. As distintas nomenclaturas utilizadas ao longo dos séculos refletem não apenas variações terminológicas, mas também diferentes concepções históricas, culturais e ideológicas sobre a língua e sobre o sujeito surdo.

Essas designações expressam a presença de múltiplas vozes sociais que se entrecruzam no discurso sobre a surdez: a voz científica, a pedagógica, a religiosa e a comunitária. O discurso é essencialmente dialógico, ou seja, cada enunciado se constrói em resposta a outros enunciados anteriores, instaurando um diálogo contínuo entre diferentes pontos de vista. Assim, cada denominação atribuída à língua de sinais, em diferentes períodos, representa uma resposta discursiva a um contexto social e ideológico específico, evidenciando que a linguagem é histórica, social e valorada. Para o autor a linguagem, considerada em sua totalidade, é multiforme e heteróclita, pertencendo simultaneamente aos domínios individual e coletivo, não sendo possível isolá-la de sua prática social. BAKHTIN (2006, p. 86).

## 7 Considerações finais

O estudo evidenciou que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) recebeu, historicamente, diferentes nomenclaturas, consolidando-se apenas a partir de seu reconhecimento legal em 2002. Ressalta-se que os registros documentais são fundamentais para preservar a memória da comunidade surda e oferecer subsídios a estudos linguísticos futuros, reforçando a relevância da documentação sistemática da língua.

## Referências

ABREU, Walber Gonçalves de. **Processos de formação de sinais: um estudo sobre derivação e incorporação nominal na Língua Brasileira de Sinais**. 2019. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12293>. Acesso em: 11 set. 2025, às 07h02min.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Aurélio Pinheiro de Assis. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M.M. **O discurso no romance** (1934-1935). In: \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6. Ed. São Paulo: Hucitec, 2015. p. 71–164.

BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BENASSI, Claudio Alves; ALMEIDA, Rosimeri Maria dos Santos. **Comunicando com as mãos: uma análise comparativa à luz da crítica textual**. In: BENASSI, Claudio Alves (org.). *Coletânea GEFIL: entre discursos e registros linguísticos*. São Luís: Editora Pascal, 2025. p. 46-58.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm) Acesso em: 11 out. 2025

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 13 out. 2023.

CAPOVILLA, Fernando Cesar; MARTINS, Antonielle Cantarelli; OLIVEIRA, Wanessa Garcia Santos. Criando dicionários de línguas de sinais: modelos iconográfico, linguístico e contemporâneo. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 152–169, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p152-169>. Acesso em: 7 ago. 2025.

CAPOVILLA, Fernando César; MARTINS, Camila Mara; OLIVEIRA, Ana Paula Santana. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

CARDOSO, V. R. **Os dicionários da língua brasileira de sinais e suas contribuições**. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 51–66, 2017. DOI: 10.5216/rs.v2i1.46235. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/46235>. Acesso em: 7 ago. 2025.

GAMA, Flausino José da. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875.

MENEZES, Ronny Diogenes. Libras: uma reflexão a respeito do histórico de uso do termo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 125-144, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984317815022019125>.

MONTEIRO, Maria da Conceição Silva Dantas. Considerações sobre prefácio e sua função na obra de Câmara Cascudo. Imburana – **Revista do Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses/UFRN**, Natal, n. 10, p. 23-37, jul./dez. 2014.

OATES, Eugênio. **Linguagem das mãos**. Rio de Janeiro: Gráfico Editor Livro S.A., 1969.

OATES, Eugênio. **Língua das mãos**. Adaptação e atualização de Simone Vecchio. Aparecida, SP: Editora Santuário, 2017.

PÉLISSIER, Pierre. *L'Enseignement Primaire des Sourds-Muets mis à la portée de tout le monde avec une Iconographie des Signes*. Paris: Typographie de A. Henry, 1856.

PETERSON, J. E.; ENSMINGER, J. **Comunicando com as mãos**. Fortaleza: [s. n.], 1987.

PETERSON, J. E.; ENSMINGER, J. **Comunicando com as mãos**. Revisado por Francisco Rodrigues; Marli Gavioli. Juazeiro do Norte, CE: Associação Caririense de Deficientes Auditivos, 2001.

PETERSON, I. J.; SILVA, J. E. F. Comunicando com as mãos em LSB: contribuições de John Everett Peterson para a Língua de Sinais do Brasil. In: ALBINO, Ivone Braga; SILVA, José Edmilson Felipe da; OLIVEIRA, Laralis Nunes de Sousa (org.). **A muitas mãos: contribuição aos estudos surdos** [recurso eletrônico]. Natal, RN: EDUFRN, 2016. p. 77-90. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/21317/5/A%20muitas%20maos%20%28Livro%20Digital%29.pdf>. Acesso em: 11/10/25

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOFIATO, Cassia Geciauskas. **Do desenho à litografia: a origem da língua brasileira de sinais**. 2011. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

SOFIATO, Célia Regina. **A invenção da Libras: análise histórica e cultural da constituição da língua de sinais no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

TEMOTEO, J. G. **Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira do Nordeste**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.



## VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA LIBRAS: SINAL REGIONAL DO MUNICÍPIO CUIABÁ

GT 1: Culturas escolares e linguagens

**Trabalho completo**

Camila Silva de Rezende

Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem/UFMT

camilareze@gmail.com

Claudio Alves Benassi

Docente da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT

claudio.benassi@ufmt.br

### Resumo

O objeto desta pesquisa é a variação linguística na Libras considerando o sinal regional Cuiabá, que nomeia a capital do estado de Mato Grosso. Dessa forma, através do recurso midiático disponibilizado na plataforma youtube e a revisão bibliográfica objetivamos analisar a articulação do sinal realizado pelos sinalizadores, comparando o sinal da Libras utilizando o software de computador denominado ELAN e por fim, o registro por meio do sistema de escrita de sinais denominada VisoGrafia. Espera-se que esta pesquisa contribua para a ampliação das discussões da referida área dos estudos sobre a variação linguística na Libras.

Palavras-chave: Variação linguística. Sinal regional. Cuiabá.

### 1 Introdução

É fato que a língua de sinais possui a estrutura gramatical própria, logo, a Língua Brasileira de Sinais, daqui por diante Libras foi reconhecida pela legislação nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. A Libras teve influência da Língua de Sinais Francesa (LSF), e assim como as línguas orais, a Libras também sofreu variações e mudanças linguísticas ao longo do tempo. Dessa forma, o objetivo geral é analisar a variação linguística do sinal Cuiabá que nomeia a capital do estado de Mato Grosso.

“As variações linguísticas em Libras acontecem, como em todas as línguas, de forma natural, quando seus usuários entram em contato com outras formas de sinalização e fazem com que o repertório de sinais fique mais diversificado” (Machado e Weininger, 2018, p. 54). Dessa forma, a variação linguística enriquece a Libras, permitindo variadas possibilidades de sinais para referir-se a um mesmo nome. Nesta pesquisa, utiliza-se a abordagem metodológica de revisão bibliográfica, tomando como base para a discussão os parâmetros linguísticos descritos nos estudos de Stokoe (1960), nesse caso, a unidade mínima contrastiva, a configuração de mão, verificando os vídeos disponibilizados na plataforma youtube, o software de computador

EUDICO Linguistic Annotator, denominado ELAN e o registro por meio da escrita de sinais Visografia.

Portanto, a análise da variação linguística na Libras justifica-se por sua relevância para ampliação da compreensão sobre a estrutura e funcionamento da língua contribuindo para os estudos acadêmicos na área da linguística da Libras.

## 2 Fonologia da língua de sinais

Os estudos fonológicos da língua de sinais tiveram início com as pesquisas de William Stokoe em 1960, o qual realizou um estudo linguístico das línguas de sinais americana (ASL). Inicialmente, Stokoe denominou as menores unidades constitutivas dos sinais de quirema e o estudo dessas unidades denominada de quirologia, posteriormente, os termos foram substituídos por fonema e fonologia.

Stokoe, influenciado pelo método estruturalista, apresentou evidências de que a gramática da ASL era distinta e independente da gramática do inglês. Ele percebeu que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua natural, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Observou que os sinais eram símbolos com uma estrutura interior completa e analisou suas partes constituintes. (Arnone. 2019, p. 32)

Então, a partir dessa análise, Stokoe constatou que a língua de sinais, mesmo na modalidade gestual-visual, possuía estruturas que a definia como uma língua. Dessa forma, Stokoe nomeou essas partes constituintes como configuração de mão, locação e movimento.

Inicialmente foram levantados três tipos de unidades fonético-fonológicas, que não carregam significado isoladamente: 1. *Configuração de mão* (forma (s) da(s) mão(s) e dos dedos durante a realização de um sinal); 2. *Localização* (lugar no corpo ou em frente a ele em que o sinal é produzido); e 3. *Movimento* (forma em que a(s) mão(s) se move(m)). Cada um desses componentes possui um número limitado de possibilidades e de combinações para formar um sinal. (Arnone. 2019, p. 32-33)

Assim temos que essas unidades isoladamente não possuem significado, mas combinadas com outros parâmetros passam a ter sentido. Assim como Stokoe percebeu essas unidades mínimas, pouco depois, na década de 1970 com novas pesquisas na área da linguística da língua de sinais, Battison, Klima e Bellugi (1974, 1978) analisaram a importância da expressão facial-corporal e orientação da palma, nesse sentido, a análise referente a alternância da orientação da palma que modifica o significado, a condição de simetria e a condição de dominância, por exemplo, sinal produzido com uma mão ou com as duas mãos ativas e uma mão dominante e a outra mão na função de locação. Assim, os parâmetros de configuração de mão, locação e movimento são considerados parâmetros primários. Em vista disso, Silva, Pacheco e Oliveira (2021, p. 1456) afirmam que “A configuração de mão é considerada um dos parâmetros

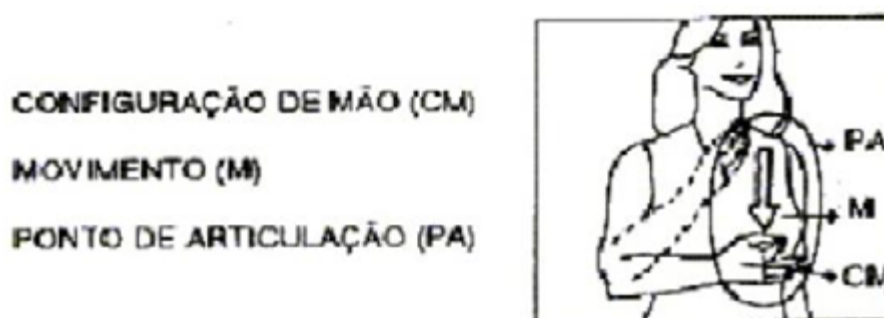
primários da língua, juntamente com o ponto de articulação e o movimento, visto que foi observado que na maioria dos sinais articulados estes três se tornam essenciais na construção do sinal”. Por isso, esses parâmetros são indispensáveis na construção do sinal, sem a configuração de mão é impossível produzir um sinal, pois ela é a forma que a mão assume na articulação do sinal. Desse modo, a fonologia da Libras é necessária para a análise da variação linguística do sinal regional referente ao município de Cuiabá. Assim como as línguas orais, a língua de sinais também utiliza o termo fonética-fonologia, pois as línguas orais e gestuais apresentam entidades abstratas que compõem o sistema. Então, Silva, Pacheco e Oliveira (2021, p. 1454) afirmam que “Podemos inferir que também a Libras, pode ser estudada do ponto de vista articulatório (Fonética Articulatória), inclusive tem sido a área mais estudada em fonética, pois se dedica a compreender como o gesto é produzido”.

Portanto, a língua gestual-visual possui semelhanças e diferenças em relação a língua oral, possibilitando a análise no nível fonológico, pois na língua oral os órgãos articulatorios são os lábios, palato, língua etc., e na língua de sinais a articulação dos sinais envolve as mãos, braços e corpo.

### 3 Parâmetros linguísticos

Consideramos para esse estudo os primeiros parâmetros linguísticos observados pelo Stokoe (1960), Configuração de mão (CM), Ponto de Articulação (PA) ou Locação (L) e Movimento (M).

Imagem 1 - Parâmetros Linguísticos: CM, M e PA



Fonte: <https://cursos.escolaeducacao.com.br/artigo/estrutura-sublexical-dos-sinais-a-partir-das-unidades-m-nimas-distintivas>.

#### 3.1 Configuração de mão (CM)

O parâmetro configuração de mão refere-se a forma como a mão é posicionada ao articular o sinal, sendo executada pela mão dominante ou ambas as mãos, podendo a

configuração permanecer ou alterar-se durante a realização do sinal, por exemplo, iniciando com a mão fechada e finalizando aberta etc. Para a análise linguística considera-se a tabela de configuração de mão disponibilizado no site do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) com 79 configurações de mãos.

Tabela 1 - Configurações de mãos



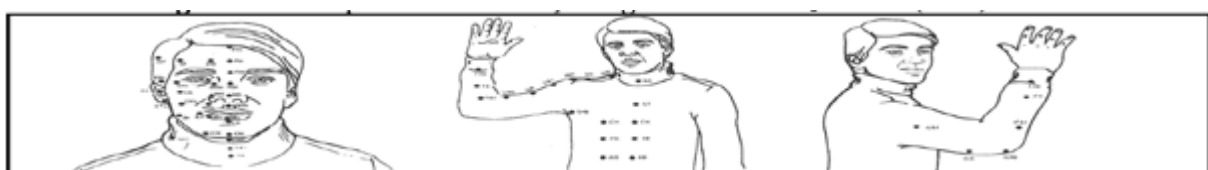
Fonte: [https://drive.google.com/file/d/1kAXCzfz9QckvHsfaijXjyabW2O\\_joQE/view](https://drive.google.com/file/d/1kAXCzfz9QckvHsfaijXjyabW2O_joQE/view).

A tabela de configuração de mão apresentada é de fundamental importância, pois a configuração de mão não se restringe à representação do alfabeto manual. Durante a articulação do sinal podem ocorrer alterações na configuração de mão inicial e final e isso reflete a flexibilidade articulatória desse parâmetro.

### 3.2 Ponto de Articulação (PA) ou Locação (L)

O ponto de articulação ou locação, corresponde o local em que é articulado o sinal, realizado pela mão dominante ou ambas as mãos. Essa localização pode ocorrer em alguma parte do corpo ou espaço neutro, ou seja, o espaço à frente do corpo. Trata-se de um parâmetro de grande relevância, pois pode implicar a alteração de significado do sinal. Abaixo, apresentamos os pontos de articulação segundo Liddell e Johnson (1989).

Imagem 2 - Pontos de articulação (Liddell e Johnson, 1989)



Fonte: Introdução à linguística da Libras/IFMT/Campus de Várzea Grande (p.30).

A imagem acima demonstra os pontos de articulação na região corporal, sendo a região da cabeça, tronco e braço.

### 3.3 Movimento

Ferreira-Brito (1995) considera o parâmetro movimento bem complexo com grande variedade de formas e direções, incluindo os movimentos das mãos, pulso, direcionais e a repetição de movimento no mesmo sinal, mas há sinais que não possuem movimento.

### 4 Metodologia

A metodologia é fundamentada em revisão bibliográfica, a coleta de dados realizada por meio de recursos midiáticos de acesso público em Libras, considerando os canais do youtube CAS MATO GROSSO, Helio Domelide, Sinais diários de Libras e o site <https://sistemas.cead.ufv.br/capes/dicionario/?cadastros=cuiaba>.

A pesquisa bibliográfica possibilita uma vasta consulta a diversos autores e estudos realizados permitindo a ampliação do conhecimento. Gil (2017, p. 30) reforça que “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Por esse motivo, as leituras proporcionam o embasamento teórico da fonologia da língua de sinais e para a coleta de dados realizado o acesso aos materiais midiáticos para selecionar o município.

Dessa forma, o objeto de análise é o sinal Cuiabá e o objetivo é analisar a variação linguística realizada por sujeitos distintos, sendo três indivíduos residentes no município de Cuiabá e dois indivíduos residentes no estado de Minas Gerais. As imagens destacadas referem-se aos vídeos disponibilizados na plataforma youtube, sendo que o vídeo referente a imagem 1 está disponibilizado na plataforma do Dicionário online desde o ano de 2017. Já a imagem 2, executada por uma pessoa surda oralizada do estado de Minas Gerais e publicado no dia 7 de agosto de 2019 e a imagem 3 realizada por uma pessoa surda residente em Cuiabá e publicado no dia 05 de junho de 2020. Sendo assim, para a comparação dos sinais foi utilizado o ELAN, software de computador e o registro da escrita de sinais por meio da VisoGrafia, um sistema de escrita de sinais criado pelo professor doutor Claudio Alves Benassi, da Universidade Federal de Mato Grosso, que durante a sua pesquisa gerou um sistema de escrita de sinais com poucos caracteres.

[...] a verdade singular da VisoGrafia reside na forma singular da mesma: é visual (BUENO; BENASSI, 2017; RESENDE, 2018), é fonológica, ou seja, grafa os itens lexicais da língua de sinais por suas mínimas partes, por este motivo, se compõe de apenas 37 visografemas [...] (Benassi, 2019, p. 85)

Assim sendo, o critério da escolha da VisoGrafia é devido por ser uma escrita que possui poucos números de caracteres em comparação aos outros sistemas de escrita.

## 5 Descrição e Análise dos dados

### 5.1 Variação linguística geográfica: Sinal Cuiabá

Investigar o uso da língua é investigar a variação linguística, pois ela é própria a todas as línguas e ocorre nos níveis fonológico, morfológico, sintático e lexical. Em vista disso, os fatores extralinguísticos influenciam nas variações e mudanças, sendo os elementos regionais, sociais, étnica, faixa etária, gênero/sexo entre outros. Calvet (2002, p. 89) afirma que “Essas *variáveis* podem ser geográficas: a mesma língua pode ser pronunciada diferentemente, ou ter um léxico diferente em diferentes pontos do território.” Nesse sentido, consideramos para a análise, a variação linguística geográfica do sinal Cuiabá sinalizada por três sujeitos de localidades distintas, sendo dois homens e uma mulher.

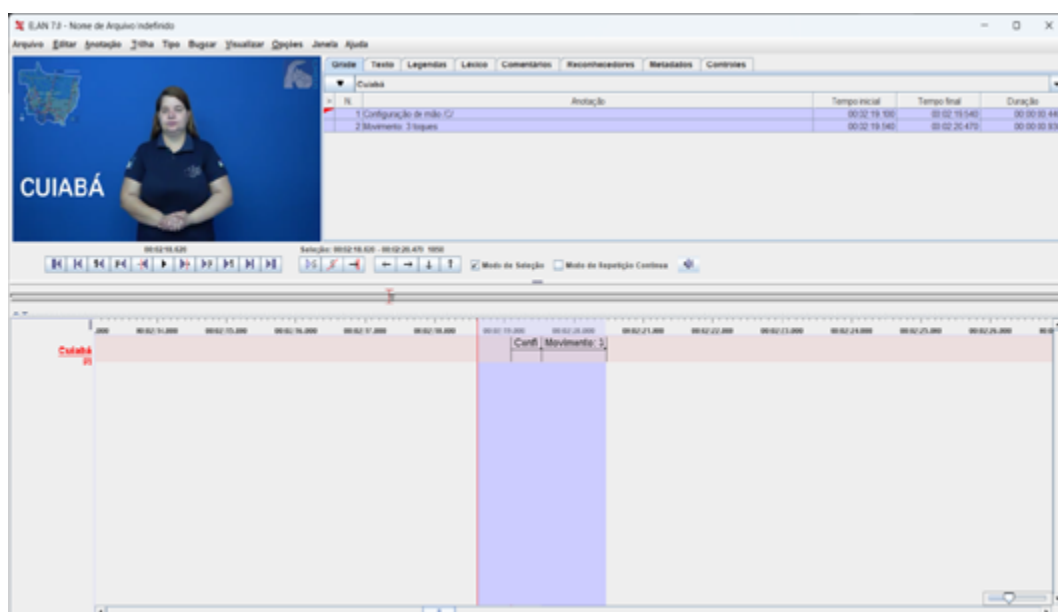
Tabela 2 - Sinal do município Cuiabá

Sinal do município Cuiabá	Configuração de mão (tabela INES)	Configuração de mão (Visografia)	Escrita do sinal (Visografia)
 <p>Fonte: <a href="#">Cuiabá   Dicionário de Libras.</a></p>			
 <p>Fonte: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=N1TitrKUIu4">https://www.youtube.com/watch?v=N1TitrKUIu4</a>.</p>			
 <p>Fonte: (194) Municípios de Mato Grosso em LIBRAS - CAS MT - YouTube (2020).</p>			

As imagens acima apresentam as três variações para o sinal Cuiabá. Na imagem 1, percebe-se que o sinal é realizado atrás da orelha com a mão dominante no formato da

configuração de mão número 76 da tabela do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com movimento de circundação parcial da mão. Na imagem 2, o sinal é realizado com a mão dominante no formato da configuração de mão referente ao número 76 da tabela INES, com o ponto de contato entre a orelha. Já na imagem 3, a articulação do sinal considerado o parâmetro configuração de mão /C/ referente ao número 12 da tabela INES, ponto de articulação lateral da cabeça entre a orelha com movimento de três toques das pontas dos dedos na lateral da cabeça. Desse modo, a análise dos sinais foi realizada pelo software ELAN possibilitando verificar a execução minuciosamente, nomeando a trilha conforme a marcação do tempo de produção do sinal. Dessa forma, constata-se que a variação linguística regional ocorre no nível fonológico, sendo que na imagem 1 e 2 a variação acontece na orientação da palma e movimento, já na primeira imagem em relação a terceira ocorre a variação na configuração de mão e movimento e a segunda imagem em relação a terceira somente variação na configuração de mão.

Imagem 3 - Tela do software ELAN






Fonte: REZENDE, Camila (2025).

Desse modo, Gomes e Souza (2017, p. 74) reiteram que” [...] é de se esperar que existam diferentes realizações fonéticas para uma mesma unidade fonológica num mesmo contexto dentro de uma mesma comunidade.” Temos que as imagens acima apresentam a variação linguística no nível fonológico nos parâmetros de configuração de mão e movimento. Portanto, o sinal Cuiabá apresenta as três variações linguísticas devido o regionalismo, ou seja, as diferenças de realização do sinal em regiões distintas.

## 5.2 Variação linguística idioletal: Sinal Cuiabá

Idioleto é o modo individual que cada pessoa se expressa na língua e nesse sentido, cada um tem seu jeito próprio de sinalizar. Labov (1972) afirma que cada indivíduo traz marcas próprias que retrata a sua singularidade influenciando no aspecto da fala, representando a identidade do sujeito. Dessa forma, diversos elementos extralinguísticos influenciam no uso da língua e determinam o modo de sinalizar de cada indivíduo. Assim, apresentamos nas imagens abaixo a modificação na configuração de mão realizada por dois sujeitos surdos distintos, sendo um homem e uma mulher, relacionando a variação linguística ao gênero/sexo.

Tabela 3 - Sinal do município Cuiabá

Sinal do município Cuiabá	Configuração de mão (tabela INES)	Configuração de mão (Visografia)	Escrita do sinal (Visografia)
 <p>Fonte: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=sqE_HW5Qp98&amp;t=154s">https://www.youtube.com/watch?v=sqE_HW5Qp98&amp;t=154s</a>.</p>			
 <p>Fonte: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IjYwRupy10E">https://www.youtube.com/watch?v=IjYwRupy10E</a>.</p>			

Na primeira imagem, o sujeito realiza a configuração de mão /C/, refere-se ao número 12 da tabela INES, mais fechada com os dedos juntos e na segunda imagem, verificamos a configuração de mão referente ao número 13 da tabela INES com o espaçamento entre os dedos. Então, percebe-se que cada sujeito realiza o sinal com pequenas modificações que são próprias da pessoa, mas nada muda o significado do sinal, nada impede o entendimento da mensagem. Desse modo, é importante conhecer o grupo social dos sujeitos, pois na variação idioletal ocorre a marca pessoal do sinalizante e aqui consideramos o gênero/sexo. Assim temos que, Machado e Weininger (2018, p. 53) diz que “[...] investigar o uso de uma língua é também investigar a enorme variação linguística que decorre do seu uso particular (cada indivíduo tem uma forma peculiar de apropriar-se e de utilizar-se da língua), bem como do uso coletivo, social dessa língua.” Dessa forma, a análise da variação é no nível fonológico e é devido a fatores como o

gênero, pois na primeira imagem é realizada por um sujeito masculino surdo e a segunda imagem realizada por uma mulher surda.

Portanto, a variação linguística ocorre em diferentes níveis e é influenciado por fatores sociais, como gênero e idade, por exemplo, e isso contribui para a diversidade da língua.

## 6 Resultados e discussão

Por meio dos vídeos públicos selecionados e analisados foi possível identificar a variação regional do sinal Cuiabá de acordo com a tabela 2 realizada por sujeitos distintos residentes no município de Cuiabá e no estado de Minas Gerais evidenciando que a variação linguística ocorreu no nível fonológico e na tabela 3 apresentou a variação idioletal de gênero/sexo com variação na configuração de mão com traços particulares que diferenciam a execução de um mesmo sinal. Assim temos que, Mollica (2017, p. 9) diz que “Todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas”. Isso reforça a compreensão de que a língua é viva e sofre influências permitindo a variação linguística, o qual contribui para o seu enriquecimento linguístico. Em suma, a análise do sinal referente a Cuiabá contribuiu na identificação das possíveis variações linguísticas que ocorrem na língua de sinais, e por fim, destaca-se a importância do registro dessas variações porque favorece a valorização da diversidade linguística da língua de sinais.

### Considerações finais

Enfim, abordar a temática variação linguística na Libras referente ao sinal regional Cuiabá evidenciou tanto a variação linguística geográfica quanto a idioletal relacionada a gênero/sexo no nível fonológico especificamente na mudança do parâmetro de configuração de mão, sendo esse, o parâmetro que mais sofre alteração e assim compreender que a língua é heterogênea e está em constante variação e mudança. Portanto, esse trabalho visa contribuir para novos estudos na área da linguística com ênfase na variação linguística.

### Referências

- ARNONE, J.F. **O fenômeno “ponta dos dedos” na língua brasileira de sinais (Libras): um estudo sobre a recuperação lexical em indivíduos surdos.** Dissertação. Mestrado. Programa de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.
- BENASSI, C. A. **VisoGrafia: o problema do conteúdo, material e forma na escrita de sinais.** 2019. 336 p. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.
- CALVET, L. J. **Sociolinguística: Uma introdução crítica.** São Paulo: Parábola, 2002. 176 p.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa – 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017

GOMES, C. A.; SOUZA, C. N. R. **Variáveis fonológicas**. In MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.) Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação. 4. Ed., São Paulo: Contexto, 2017.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972]

MACHADO, V. L.V. WEININGER, M. J. **As variantes das línguas brasileiras de sinais – Libras. Transversal** – Revista em Tradução, Fortaleza, v.4, n.7, p.41-65, 2018.

MOLLICA, M. C. BRAGA, M. L. (orgs) **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SILVA, I. B. de O. PACHECO, V. OLIVEIRA, A. S. C. L. de. **Um panorama fonético-fonológico da Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Revista Philologus, Ano 27, n. 79 Supl., Rio de Janeiro: CIFEFIL, jan./abr.2021



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT1**

**CULTURAS ESCOLARES E LINGUAGENS**

*RELATOS DE EXPERIÊNCIA*





## BRINCADEIRAS E JOGOS COMO UNIDADE DIDÁTICA NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

GT 1: Culturas escolares e linguagens

### Relato de experiência

Danilio Jonathan Infantino Martins

(Docente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: danilio.martins@edu.mt.gov.br

Paloma Nara da Costa Santos

(Docente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: palomanara@gmail.com

Julia da Cruz Siqueira

(Discente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: juliacruzsiqueira71@gmail.com

Juliano Ferreira de Souza

(Discente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: juliano942008@gmail.com

### 1. Introdução

Os jogos e as brincadeiras constituem elementos fundamentais na formação integral dos alunos, favorecendo a socialização, o desenvolvimento motor e a construção de valores como cooperação e respeito. No contexto da Educação Física escolar, essas práticas devem contemplar a diversidade de experiências e capacidades presentes em cada turma, garantindo que todos tenham a oportunidade de participar ativamente e se sentir incluídos. Para isso, é fundamental que o professor organize e adapte as atividades de acordo com as necessidades e possibilidades de cada estudante, preservando o caráter lúdico e educativo das propostas. Nesse sentido, “[...] podemos afirmar que todos podem e devem jogar, mas o nível (de complexidade/exigência) de cada brincadeira e jogo deve ser adaptado ao nível (de compreensão/habilidade) dos executantes, assim como todas as demais atividades da cultura corporal” (Darido e Rangel, 2005, p. 159).

O brincar nas aulas de Educação Física no ensino médio possibilita o desenvolvimento de diferentes aprendizagens nessa etapa, além de favorecer a participação dos alunos, bem como melhorar a participação nas aulas, visto que as atividades neste conteúdo podem ser adaptadas e alteradas, tornando mais interessante, mais inclusiva o que permite a participação de todos.

Os jogos como conteúdos escolares podem ser considerados como um dos que apresentam maiores facilidades de aplicação por diferentes razões, entre elas: [...] podem variar em complexidade de regras, ou seja, desde pequeno pode-se jogar com poucas regras ou chegar a jogos com regras de altíssimo nível de complexidade; podem ser praticados em qualquer faixa etária; (Darido e Rangel, 2005, p. 158).

Deste modo, este relato, vem trazer a experiência com a unidade didática Brincadeiras e Jogos com os alunos do 3º ano do ensino médio, que segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ela

[...] explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si; (Brasil, 2018, p. 466).

Desta forma, durante as aulas pode ser explorado atividades que permite os alunos brincar de modo mais autônomo, crítico, recriando e ressignificando o brincar para uma aprendizagem mais significativa. Além disso,

Enquanto ações humanas, o jogo e a brincadeira são também situações de construção de significado, de indagação e de transformação do próprio significado. São. atividades que envolvem emoções, afetividade, estabelecimento e ruptura de laços e compreensão da dinâmica interna que perpassa a ligação entre as pessoas. Um jogo ou uma brincadeira com a participação de mais de uma pessoa sempre implica trocas, partilhas, confrontos e negociações. A afetividade envolvida nessa ação pode adquirir mudanças variadas, traduzindo-se na alternância de momentos harmônicos e desarmônicos (Lima, 2009, p. 7).

Nessas relações com o outro, com o ambiente e no caso com as atividades propostas do brincar e jogar, irão permear pelo processo de construção de saberes dos alunos, como pontuado por Charlot (2000) “adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente (p. 60). Portanto, esperava-se que essas aulas contribuíssem para melhorar a participação, o engajamento, mas como resultado, promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos, favorecendo a construção de novos significados a partir das interações, das experiências vivenciadas e do compartilhamento de saberes no contexto do brincar e do jogar.

## 2. Metodologia

No segundo bimestre de 2025, os alunos estudaram a unidade temática Brincadeiras e Jogos, abordando as brincadeiras populares e os jogos que envolvem tanto a competição quanto a cooperação, os alunos tiveram acesso a materiais para leitura, vídeos com explicações sobre os diferentes tipos de brincadeiras e jogos, e como eles são desenvolvidos na prática. A escolha do conteúdo se deu pela necessidade de resolver um problema de participação e engajamento nas aulas de Educação Física das turmas do ensino médio. Ao elaborar o roteiro bimestral começou a se pensar como distribuir o conteúdo nas semanas de aula e refletindo sobre quais

atividades despertariam mais interesse nos alunos, de modo que pudessem explorar a criatividade, a autonomia, o trabalho em equipe, obtendo a participação de todos e que fosse um momento divertido e prazeroso, assim como deve ser o brincar.

Portanto, organizou-se o roteiro bimestral da seguinte forma:

**Tabela 1. Roteiro bimestral (organização dos conteúdos)**

OBJETO DE CONHECIMENTO	TEMA DA AULA
<b>BRINCADEIRAS E JOGOS:</b> Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	<b>Brincadeiras populares:</b> queimada, pega-pega, rouba bandeira, dança da cadeira, pega-pega, terra e mar (morto vivo), batata quente, pular corda, amarelinha, esconde-esconde, taco/bets.
<b>BRINCADEIRAS E JOGOS:</b> Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	<b>Brincadeiras e jogos de competição:</b> corrida de obstáculos, corrido do ovo, encher a garrafa, estoura balão, arranca rabo por equipe, corridas de revezamento, corrida de leva e traz objetos em grupo e individual;
<b>BRINCADEIRAS E JOGOS:</b> Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	<b>Jogos cooperativos:</b> coelho sai da toca, dança da cadeira, pega-pega, queimada (na versão cooperativa), atividades desenvolvidas pelos alunos com base nos conceitos aprendidos.

Fonte: autoria própria (2025).

A unidade temática foi organizada em três categorias, de acordo com os temas propostos. Ao todo, os alunos participaram de três encontros (seis aulas) sobre brincadeiras e jogos populares, dois encontros dedicados às brincadeiras e jogos de competição e dois voltados aos jogos cooperativos, totalizando oito aulas. Algumas turmas tiveram tinham as aulas divididas pelo intervalo, o que ocasionou certa perda de continuidade e tempo para a organização das atividades. Ainda assim, buscou-se seguir, na medida do possível, o roteiro e o planejamento previstos.

A seguir, na seção de resultados e discussões, será apresentada de forma mais detalhada e explicativa a experiência dos alunos com os temas trabalhados.

### 3. Resultados e discussões

Inicialmente as aulas de Educação Física foram organizadas em aulas duplas, totalizando 1 hora e 30 minutos de duração. A abordagem conceitual do conteúdo foi previamente disponibilizada aos estudantes na plataforma Plurall, que é um ambiente virtual de

aprendizagem utilizado pelo governo do estado para compartilhamento de materiais e atividades para os alunos. Dessa forma, o momento presencial foi dedicado exclusivamente à vivência prática das atividades lúdicas, permitindo que os estudantes explorassem diferentes jogos e brincadeiras, desenvolvendo habilidades motoras, raciocínio estratégico e interação social. Essa dinâmica favoreceu a participação efetiva de todos, possibilitando a experimentação das propostas de maneira integral e colaborativa.

### 3.1 Brincadeiras e jogos populares

Por serem atividades conhecidas e frequentes na infância dos alunos, a maioria da turma se envolveu em ao menos uma das brincadeiras. Na realização das atividades, foram explorados diferentes espaços dentro da escola; além da quadra de esportes, o pátio, a garagem e os corredores também foram utilizados, o que incentivou os alunos a engajar ainda mais, pois, saíram da rotina. Na brincadeira do esconde-esconde foi escolhido um espaço para que um dos alunos contasse enquanto os demais iriam se esconder, e juntos restabelecemos as regras de como seria a brincadeira; colocamos limitações em espaços como: dentro de banheiros, salas de aulas, e não podiam subir em locais muito altos, contudo, durante a brincadeira os alunos exploraram espaços como subir em árvores, espaços da escola dos quais eles não tinham costume de ir, e observou-se que muitos conseguiram se envolver de modo que ficou totalmente conectado com a brincadeira.

Na dança da cadeira feita com arcos de forma adaptada na quadra, teve muita competitividade, todos se envolveram, e estabeleceu uma regra em caso de empate, quando acontecia de um ou outro entrasse no arco ao mesmo tempo, era decidido na sorte com pedra, papel e tesoura. A queimada e o rouba bandeira que foram mais coletivas, exigiu que tivéssemos mais comunicação para estabelecer estratégias assim como as tomadas de decisão coletivas. As outras brincadeiras mesmo sendo conhecidas, foi necessário restabelecer as regras, visto que cada aluno tinha uma lembrança diferente da forma de brincar, assim, chegamos a um consenso e organizamos.

### 3.2 Brincadeiras e Jogos de Competição

Na prática das atividades competitivas, a professora separou em dois grandes grupos, incentivou os estudantes a cooperar entre si e a respeitar as capacidades individuais de cada membro. Para alcançar uma possível vitória, o grupo precisou caminhar junto, ou seja, todos

deviam contribuir dentro de seus limites para enfrentar e superar os desafios que foram propostos. Por exemplo, na brincadeira de levar o cone no arco, houve bastante engajamento e competição, na corrida do ovo (bolinha de tênis), foi possível ver que alguns estavam tensos e eufóricos, pois exigia velocidade e equilíbrio, na corrida de revezamento, mais apreensão e pressão pois contava com as habilidades de agilidade e velocidade, nisso, teve gritos e torcidas. De modo geral, não teve nenhuma situação de frustração que tenha saído de controle, todos souberam lidar com situações da derrota.

Em uma das aulas, a professora tinha organizado uma gincana, e as atividades foram divididas de forma que pudessem explorar as habilidades de todos, desde mira, força, velocidade e raciocínio e estratégia. Brincadeiras como, bola na cesta, arremesso de argola, boliche, e corridas de estafeta e revezamento, elas tinham pontuações, e ao final as equipes que mais obtiveram vitórias, vencia a competição.

Ao trabalhar em conjunto, o grupo teve que lidar com diferentes situações, como a possibilidade de vitória ou derrota, quando pontos foram marcados, a equipe demonstrou euforia; ao perdê-los, ficaram desapontados, mas motivados para buscar a recuperação. Ao final das atividades, os alunos aceitaram os resultados conforme foram apresentados.

### 3.3 Jogos Cooperativos

Durante as práticas, foram apresentadas diferentes categorias de atividades, sendo elas: atividades em que todos ganham, competições entre dois grupos para definir um vencedor e atividades sem vencedores. Por meio dessas categorias, a professora pediu que todos formassem grupos para que cada um pensasse em uma brincadeira que pudesse ser adaptada de modo que a cooperação ficasse em evidência. As atividades de cooperação não foram as que as turmas mais gostaram, pois preferem as de competir e vencer, no entanto, os alunos participaram, teve a proposta da queimada e do rouba bandeira invertido, onde após queimado ou colado o jogador passaria a pertencer ao time adversário, teve a brincadeira do pega-pega corrente e pega ajuda, esconde-esconde invertido, onde um esconde e todos procuram.

Dentro da concepção das brincadeiras de cooperação, se originou também a avaliação do bimestre, que foi a elaboração do evento caça ao tesouro. Percebemos que as individualidades existentes na sala de aula, nesse conteúdo teve que ser deixado de lado, pois, exigiu a cooperação e ajuda de todos.

#### 4. Considerações Finais

Participar das brincadeiras foi uma experiência divertida, nostálgica e gratificante. Atividades como esconde-esconde, queimada (com cemitério), dança da cadeira (com bambolê) e corrida da colher trouxeram de volta a alegria da infância à adolescência, proporcionando momentos de descontração, fortalecendo a convivência em grupo e possibilitando novas experiências. Essas práticas, além de estimularem o corpo e a mente, criaram momentos significativos de interação entre os colegas, mesclando lembrança, competitividade saudável e pura alegria.

A professora conseguiu, com essas aulas, promover maior união, alegria, engajamento e participação nas aulas de Educação Física. Por se tratar de alunos jovens, que nem sempre demonstram interesse pelas atividades propostas, foi possível observar um envolvimento mais espontâneo e natural, inclusive entre aqueles que, em outros momentos, mostravam pouca disposição para participar.

Conclui-se que, embora as brincadeiras sejam comumente associadas à infância, o resgate dessas vivências na adolescência revelou-se uma experiência significativa e enriquecedora, capaz de fortalecer vínculos e despertar o prazer em participar das aulas.

#### Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.** Versão Final. Ministério da Educação. Dezembro, 2018.

Charlot. Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria** / Bernard Chartot: trad. Bruno Magne, - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

LIMA, Elvira Souza de. **Brincar pra quê?** Editora Interalia, São Paulo – SP, 35 p. 2009.



## CAÇA AO TESOURO: UMA EXPERIÊNCIA AVALIATIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

GT 1: Culturas escolares e linguagens

### Relato de experiência

Paloma Nara da Costa Santos

Docente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso. E-mail: palomanara@gmail.com

Soila Canam

Docente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso. E-mail: soilacanam@yahoo.com.br

Larissa Borges Fernandes

Discente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso. E-mail: lari12borgess@gmail.com

Naiely Caroliny Lopes De Oliveira

Discente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso. E-mail: nycarol12@gmail.com

Gustavo Henrique de Jesus Melo

Discente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso. E-mail: gustavohdejesusmelo@gmail.com

### 1 Introdução

A Educação Física no ensino médio vem ao encontro com as expectativas e orientações propostas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) com intuito de proporcionar aos estudantes aulas e experiências que irão consolidar suas aprendizagens, e oferecendo vivências que irão explorar suas habilidades de acordo com suas necessidades e interesses.

O documento dessa forma diz que no ensino médio se deve,

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; (Brasil, 2018, p. 466)

Assim, cabe aos componentes curriculares se organizar para que nas aulas possam construir ações pedagógicas que irão fomentar esse desenvolvimento nos jovens estudantes. A Educação Física como componente no ensino médio segundo a BNCC, irá utilizar das aulas para que os estudantes possam refletir sobre as práticas corporais, reconhecendo limites e potencialidades do corpo e a importância de um estilo de vida ativo. Também precisam compreender o uso dos espaços para atividades físicas, exercendo cidadania e protagonismo. Essas experiências favorecem autoconhecimento, socialização e diálogo com outras áreas do conhecimento (Brasil, 2018).

Seguindo a organização do processo de ensino-aprendizagem, pensar a avaliação no ensino médio, é fundamental para que essas reflexões sejam de fatos realizadas, não somente para o aluno, mas para o professor. Segundo Luckesi, “[...] o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade” (2011, p.52), deste modo, na Educação Física, a avaliação não deve se restringir ao aspecto motor e socioemocional, mas considerar o aluno de forma integral, incluindo também a compreensão e o entendimento dos conceitos trabalhados, essenciais ao processo de ensino-aprendizagem (Santos, 2025, p. 16).

Com isso, ao diferenciar e utilizar diferentes estratégias nas aulas para avaliar aprendizagem, o professor estará explorando as habilidades e saberes dos alunos, o que torna possível identificar e compreender como está sendo o seu aprendizado, ou como salienta Luckesi (2014) o instrumento usado irá apresentar os dados da qualidade da realidade. Estes dados podem apontar o que seu aluno sabe ou ainda não sabe (Esteban, 2003), a avaliação quando assume um caráter investigativo, podem ampliar o conhecimento que os alunos já possuem, justamente o que a Educação Física pode explorar com o ensino médio, dentro das unidades temáticas.

## 2 Desenvolvimento

No segundo bimestre do ano letivo de 2025, os alunos tinham como unidade temática as Brincadeiras e Jogos, como objeto de conhecimento foi proposto as brincadeiras populares, jogos de competição e de cooperação; os alunos tiveram acesso a materiais para leitura, vídeos com explicações sobre os diferentes tipos de brincadeiras e jogos, e como eles são desenvolvidos na prática. A escolha do conteúdo se deu pela necessidade de resolver um problema de participação e engajamento nas aulas de Educação Física das turmas do ensino médio. Ao elaborar o roteiro bimestral começou a se pensar em estratégias para avalia-los, de modo em que eles poderiam explorar a criatividade, a autonomia, o trabalho em equipe, a responsabilidade e os conhecimentos obtidos nas aulas sobre o conteúdo, aplicando de forma concreta.

Deste modo surgiu a ideia de colocar um evento no final do bimestre para substituir uma avaliação escrita. O evento iria ao encontro com a ideia da avaliação que se desejava, contemplando o conteúdo abordado e os conceitos. O evento foi pensado para o componente de Educação Física, mas contou com a participação dos professores de Língua Portuguesa que auxiliaram na elaboração e correção dos projetos.

A seguir teremos o passo a passo da atividade desenvolvida nas aulas de educação física, juntamente, com a participação ativa dos estudantes dos 3º anos do ensino médio.

### 3 O Evento Caça ao Tesouro

A atividade proposta pela professora de Educação Física teve como finalidade a criação de um evento de caça ao tesouro como um critério de avaliação para o 2º bimestre, este deveria ser realizado com outras turmas de 3º anos da escola.

O projeto teve como objetivo auxiliar a turma na organização das tarefas e das ações necessárias para a realização do evento. Com a participação ativa dos estudantes, o planejamento da Caça ao Tesouro foi dividido em grupos de até seis integrantes, cada um responsável por uma etapa essencial. Foram formadas equipes para a criação dos enigmas, elaboração das regras incluindo critérios de desempate, normas de comportamento e formas de resolução de conflitos, planejamento das pistas e desafios, além do suporte no dia da atividade. Também houve grupos encarregados da edição do documento (o projeto) e da liderança geral, atuando como mediadores entre os alunos, as demandas e a professora. Todas as ideias partiram dos próprios estudantes e foram ajustadas com o auxílio da inteligência artificial (ChatGPT), enquanto o mapa de localização das pistas foi produzido em um aplicativo de edição “Ibis Paint X”.

Essa organização colaborativa possibilitou o envolvimento criativo e estratégico de todos, tornando o projeto colaborativo e construído por todos, principalmente por estar sendo avaliado de forma coletiva com uma única nota para toda a turma.

Sobre a execução do evento, o caça ao tesouro realizado na escola foi uma atividade planejada com o objetivo de unir diversão, aprendizado e trabalho em equipe. Como já mencionado a proposta surgiu como uma alternativa para estimular a criatividade, a cooperação e o raciocínio lógico dos alunos, rompendo com a rotina tradicional das aulas. Sobre os enigmas utilizados, pode-se dizer que foram elaborados cuidadosamente, de forma a exigir atenção, interpretação e raciocínio coletivo. Cada enigma solucionado levava os participantes à próxima pista, garantindo que o jogo acontecesse de maneira progressiva e instigante. Além disso, cada resposta correta revelava uma letra, que fazia parte da palavra final indicando o local da premiação.

Dessa forma, o desafio não era apenas físico, mas também intelectual. Toda a escola foi utilizada como cenário do jogo, exceto as salas de aula, que estavam em funcionamento no mesmo período. As pistas foram estrategicamente escondidas em diferentes ambientes, como

corredores, quadra, pátio e áreas externas, sempre em locais acessíveis, mas que exigiam atenção e estratégia para serem encontrados.

Os estudantes participantes foram divididos em duas equipes, desde o início, ficou estabelecido que todos deveriam participar de forma ativa, alguns utilizaram o celular para scanear os QR Codes utilizados nas pistas, enquanto outros foram sem o uso de celulares ou outras tecnologias, priorizando a interação direta entre os colegas. A dinâmica reforçou a importância da comunicação, do trabalho em conjunto e do cumprimento das regras para o bom andamento da atividade.

Para garantir a organização, as regras foram divididas em duas categorias: regras de conduta, que orientavam sobre respeito e comportamento, entre elas, destacavam-se a proibição de xingamentos, empurrões e pedidos de ajuda a quem não fazia parte da atividade, o descumprimento resultava em uma punição de 2 a 5 minutos fora do jogo. A segunda era regras de jogo, que determinavam limites e formas de participação, ficando proibido, por exemplo, o uso de celular, a alteração de pistas e a saída da área delimitada. Também era obrigatório que toda a equipe completasse cada desafio em conjunto antes de avançar.

A turma responsável pela organização foi dividida em dois grupos, que acompanharam os times durante todo o percurso, fiscalizando o cumprimento das regras e prestando apoio quando necessário, essa presença dos organizadores também contribuiu para que as equipes se sentissem apoiadas, reforçando a ideia de um ambiente seguro e justo.

Como ilustração, destaca-se uma turma que optou por realizar o “Caça ao Tesouro” com todos os integrantes de mãos dadas, sem poderem se soltar em momento algum. Essa especificidade aumentou o nível de exigência da atividade, tornando indispensável o aprimoramento da comunicação entre os participantes, bem como o desenvolvimento de competências de liderança e de raciocínio coletivo, uma vez que o objetivo comum era encontrar o tesouro.

A premiação foi pensada como parte do próprio desafio. Ao resolverem os enigmas espalhados pela escola, os participantes reuniam as letras que, ao serem organizadas, formavam uma palavra ou frase. Essa palavra indicava o local exato onde a premiação estava escondida, e no caso da frase, dava acesso ao prêmio, quem montava primeiro. Assim, além da competição saudável, houve um incentivo extra para que os grupos se mantivessem concentrados até o final.

#### 4 Considerações Finais

A atividade "Caça ao Tesouro", proposta pela disciplina de Educação Física, representou uma mudança significativa nas práticas pedagógicas. Tal proposta rompeu com o modelo tradicional e monótono de exposição de conteúdos em sala de aula muitas vezes restrito ao uso de slides e introduziu uma abordagem que exige maior responsabilidade, criatividade e utilização de habilidades como o trabalho em equipe, fundamentais para o desenvolvimento pessoal e coletivo dos estudantes.

A proposta apresentou um objetivo claro: estimular os alunos por meio de vivências fora da rotina tradicional. Organizados em grupos, os estudantes ficaram responsáveis por elaborar pistas, enigmas e estratégias que desafiariam outras equipes. Assim, além de solucionar os desafios, também foi necessário planejá-los, o que demandou raciocínio lógico, domínio dos conteúdos e criatividade.

Esse tipo de experiência evidencia a importância de práticas pedagógicas inovadoras, que superam a rotina escolar convencional. A instituição de ensino, muitas vezes associada a provas, trabalhos e rotinas previsíveis, torna-se um ambiente mais dinâmico quando a criatividade é incorporada ao processo de ensino-aprendizagem. Foi exatamente isso que ocorreu com o projeto "Caça ao Tesouro", uma dinâmica avaliativa que transformou os corredores da escola em verdadeiras trilhas de enigmas e descobertas.

A execução da atividade ocorreu em diferentes espaços da escola, como salas de aula, pátios e corredores, exigindo concentração, agilidade e cooperação entre os participantes. Mais do que encontrar o "tesouro", o verdadeiro ganho consistiu na constatação de que aprender pode ser uma experiência divertida, dinâmica e colaborativa.

Como alunos, achamos a experiência muito mais rica do que uma avaliação tradicional. Tivemos a chance de aplicarmos os conhecimentos de forma prática, interagir com colegas e desenvolver habilidades que nem sempre são exploradas em sala de aula — como liderança, estratégia e comunicação.

O caça ao tesouro escolar demonstrou ser uma atividade enriquecedora, capaz de promover valores importantes como cooperação, respeito e disciplina. Além de incentivar o raciocínio lógico e a criatividade, o jogo possibilitou que os alunos vivenciassem uma experiência diferente, aprendendo de maneira leve e envolvente. Essa prática, portanto, reforça a importância de metodologias dinâmicas no ambiente escolar, que estimulam não apenas o conhecimento, mas também o desenvolvimento pessoal e coletivo.

Dessa forma, projetos dessa natureza demonstram que a escola pode ser um espaço de inovação, no qual o conteúdo se torna mais significativo e o estudante assume o papel de protagonista de seu próprio aprendizado. Assim, iniciativas como essa devem ser

incentivadas, para que novas experiências e desafios continuem enriquecendo o processo educativo.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.** Versão Final. Ministério da Educação. Dezembro, 2018.

ESTEBAN, Maria. Teresa. Org. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 5 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições.** 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **SOBRE NOTAS ESCOLARES: distorções e possibilidades,** São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Paloma Nara da Costa. **AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: o papel dos registros no processo de ensino-aprendizagem.** 2025. 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, 2025. Disponível em: <https://cms.ufmt.br/files/galleries/210/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20e%20Produtos%20023-2025/Pb5b092b51f84e295d93102157071a516fa4fa65a.pdf> . Acesso em: 8 de setembro de 2025.



## **DANÇANDO NA PRAÇA: A ALEGRIA DO RASQUEADO COMO PRÁTICA EDUCATIVA**

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

### **Relato de experiência**

Maria Elizabete Nascimento de OLIVEIRA

Docente da rede estadual/SEDUC-DRE/Cáceres-Mato Grosso). E-mail: maria-elizabete.oliveira@edu.mt.gov.br

Jocineide Catarina Maciel de SOUZA

Docente da rede estadual/SEDUC/Diretora da Escola Estadual Demétrio Pereira-Reserva do Cabaçal-MT

E-mail: jocineide.souza@edu.mt.gov.br

Mariana SILVA

Atriz e dançarina/São José dos IV Marcos/Mato Grosso.

E-mail: ana.mari.sjqm@gmail.com

### **1. Introdução**

Ao valorizar as manifestações culturais, como a dança, o educador reconhece o saber popular e o transforma em ponto de partida para uma prática educativa crítica e criadora.

Paulo Freire, 1996.

Este relato apresenta a experiência da oficina **“Dançando na Praça: a Alegria do Rasqueado como prática educativa”**, realizada com estudantes da Educação Básica da Escola Estadual 15 de junho, no município de São José dos Quatro Marcos – MT, no ano de 2025. A ação teve como objetivo desenvolver habilidades artísticas e culturais por meio da dança do rasqueado, de modo a valorizar a cultura regional e possibilitar aprendizagens significativas a partir da arte como linguagem. A oficina, conduzida pelos professores e artistas Felipe Paiva e Mariana Silva, resultou em um concurso estudantil que mobilizou a comunidade escolar e reafirmou o papel da arte na formação integral dos sujeitos, seguida do concurso de dança que ocorreu durante a festa junina da escola, com jurados que avaliaram o desempenho dos estudantes.

Vale destacar que a realização da oficina e do concurso só foi possível graças ao apoio do Edital de Seleção Pública nº 12/2023/SECEL-MT - VIVER CULTURA - EXPRESSÕES ARTÍSTICAS - Edição Lei Paulo Gustavo, que garantiu recursos para o fomento cultural e a valorização das manifestações artísticas regionais. Esse incentivo demonstra como as políticas públicas são fundamentais para democratizar o acesso à arte e a fortalecer práticas educativas inovadoras. Conforme destaca Barbosa (2010), o ensino da arte demanda condições materiais

e simbólicas que assegurem a efetividade das experiências estéticas. Assim, a Lei Paulo Gustavo não apenas viabilizou a infraestrutura necessária, mas também legitimou a arte como direito e como prática de cidadania, reafirmando a relevância da cultura local no processo formativo dos estudantes.

A arte é reconhecida como uma dimensão essencial para a formação humana, pois amplia os modos de percepção, expressão e compreensão do mundo (Barbosa, 2010). No contexto escolar, as práticas artísticas não apenas estimulam a criatividade, mas também fortalecem vínculos comunitários e a valorização das culturas locais (Freire, 1996). Atividades que potencializam e democratizam o acesso à arte, estimulam práticas corporais e fortalecem vínculos sociais, ao envolver estudantes de diferentes faixas etárias e contextos sociais.

O rasqueado, ritmo tradicional de Mato Grosso, compõe o patrimônio cultural imaterial da região e traz em sua cadência uma memória coletiva que articula resistência, identidade e celebração. Nesse sentido, o projeto “Dançando na Praça” buscou promover um processo de ensino-aprendizagem em arte que dialogou com a vivência dos estudantes e, acreditamos que, também, tenha contribuído para consolidar o espaço da escola como um território de valorização cultural.

## 2. Metodologia

A experiência foi organizada em quatro encontros, cada um com duração de duas horas, além de ensaios monitorados e a culminância no concurso estudantil. O público-alvo foram estudantes da Escola Estadual 15 de junho, com seleção final de três pares vencedores.

Os encontros foram conduzidos pelos artistas-professores Felipe Paiva e Mariana Silva, que atuaram tanto na sensibilização dos participantes quanto no desenvolvimento das habilidades práticas. As atividades incluíram:

- **Introdução ao Rasqueado** – história, trajes, instrumentos e primeiros passos da dança;
- **Ritmo e Movimento** – prática dos passos básicos e improvisações criativas;
- **Expressividade e Coreografia** – trabalho de interpretação corporal e início da montagem coreográfica;

- **Ensaio Gerais** – consolidação da coreografia, dinâmica de confiança e preparação para o concurso.

A culminância ocorreu em 02 de julho de 2025, na Escola Estadual 15 de Junho, em São José dos Quatro Marcos, com apresentação coletiva e das duplas selecionadas, seguida de avaliação de jurados convidados. Os critérios de análise foram técnica, figurino, simpatia, coreografia e torcida, com a presença da comunidade local, haja vista que a culminância tenha sido realizada durante a festa junina da instituição.

### 3. Resultados e Discussão

A oficina proporcionou aos estudantes uma experiência imersiva na dança e despertou não apenas habilidades motoras, mas também expressivas e colaborativas. O envolvimento da comunidade escolar, representada por professores, gestores e familiares, potencializou o impacto educativo da ação.

Segundo Dewey (2010), a arte na educação deve ser compreendida como experiência que integra emoção e pensamento, criando sentido para os aprendizes. Nesse aspecto, o projeto “Dançando na Praça” demonstrou como a arte pode se consolidar como prática pedagógica que transcende o espaço da sala de aula, bem como envolveu a comunidade em torno de manifestações culturais regionais.

Além disso, ao articular a dança com o patrimônio cultural mato-grossense, o projeto ressignificou os saberes locais e estimulou o protagonismo estudantil. Como afirma Barbosa “A arte na escola deve proporcionar ao educando o contato com diferentes linguagens expressivas, como a dança, que integra movimento e cultura, permitindo-lhe vivenciar experiências estéticas e de criação.” (Barbosa, 2010, p. 67). Assim, a arte-educação deve considerar a cultura dos sujeitos e os múltiplos contextos de aprendizagem.

O concurso final, que premiou três duplas com aparelhos celulares, foi um momento de reconhecimento do esforço dos estudantes, mas também de celebração coletiva que buscou reforçar a importância da valorização da cultura popular no ambiente escolar. Um exemplo emblemático desse processo foi o crescimento de uma das duplas vencedoras. No início das oficinas, ambos os estudantes apresentavam dificuldades de coordenação, insegurança diante dos colegas e resistência em se expor. Contudo, ao longo dos encontros, foram se apropriando dos movimentos, foi visível o fortalecer da confiança na forma de expressão. No momento da apresentação final, emocionaram-se intensamente ao perceber o próprio avanço e o

reconhecimento da comunidade escolar e dos jurados. Esse episódio evidenciou o poder da dança de transformar fragilidades em potência criadora, potencializou assim a percepção da arte pode ser espaço de superação, pertencimento e valorização de si.

#### 4 Considerações Finais

A experiência demonstrou a potência da arte como ferramenta educativa que articula conhecimento, sensibilidade e identidade cultural. Oficinas como “Dançando na Praça” evidenciam que a educação em arte não se restringe ao domínio técnico, mas se amplia como prática social, comunitária e emancipadora (Freire, 1996).

A oficina também revelou impactos significativos no fortalecimento da autoestima dos estudantes. Ao se perceberem capazes de dominar os passos do rasqueado, de se expressarem corporalmente e de se apresentarem diante da comunidade escolar, muitos participantes demonstraram maior segurança em si. Esse processo, como enfatiza Freire (1996), só é possível quando o educando é reconhecido como sujeito de saberes e de cultura: “Ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1996, p. 78). Nesse sentido, a dança funcionou como meio de valorização individual e coletiva e permitiu que cada estudante se sentisse parte essencial do espetáculo.

Outro aspecto evidente foi à redefinição da autoimagem dos jovens. Estudantes que inicialmente se mostravam tímidos ou inseguros passaram a se apresentar com orgulho e entusiasmo, estimulados pela valorização da cultura local e pelo reconhecimento do público. Como observa Dewey (2010), a experiência estética tem o poder de integrar emoção e ação, de fortalecer a percepção de si em relação ao outro. A dança, portanto, contribuiu não apenas para o aprendizado técnico, mas também para a formação de sujeitos mais confiantes, conscientes de sua identidade cultural e de seu potencial criativo.

Conclui-se, portanto, que o rasqueado, ao ser vivenciado por estudantes em um espaço público, reafirma a escola como promotora de cidadania e valorização da memória cultural. Assim, reforça-se a necessidade de investir em projetos que, por meio da arte, possibilitem aprendizagens significativas e a c As atividades propostas nas oficinas de dança integraram aspectos lúdicos, culturais e de valorização das identidades locais, de forma a favorecer o engajamento de participantes que, muitas vezes, não tinham acesso a atividades artísticas sistemáticas. As ações nas oficinas tiveram desfecho na Festa Junina da Escola com o concurso de dança que premiou três duplas com aparelhos celulares. Os resultados evidenciaram impactos positivos tanto no bem-estar físico e emocional dos participantes

quanto na dinamização dos espaços públicos como locais de convivência e cultura. Observou-se também a melhoria na autoestima e o despertar de talentos, além de contribuições significativas para o desenvolvimento da sensibilidade estética e da consciência coletiva. Conclui-se que o *Dançando na Praça* extrapola o âmbito do entretenimento e se consolida como uma prática pedagógica potente, que articula arte, saúde, educação, identidade e cidadania no espaço urbano.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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



## DESCOBRINDO A ÁFRICA ATRAVÉS DAS BRINCADEIRAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

### Relato de experiência

Manoel Francelino da SILVA FILHO  
(PROEF/UFMT). E-mail: mfilho1989@hotmail.com

Clarissa TONON  
(PROEF/UFMT). E-mail: clarissa.tonon@gmail.com

Maria Rita Moraes VITÓRIO  
(PROEF/UFMT). E-mail: maria.ritamoraes94@gmail.com

Joslaine Antônia da Silva Monteiro VOLGARIM  
(PROEF/UFMT). E-mail: joslaine\_monteiro@hotmail.com

Ricardo Chaves dos SANTOS  
(PROEF/UFMT). E-mail: ricardo.ch1989@gmail.com

### 1 Introdução

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e atende as crianças até 5 anos de idade e tem como objetivo o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nessa etapa da educação acontecem as primeiras socializações fora do ambiente familiar, e é nessa fase que a socialização proporciona às crianças o entendimento da sociedade, sendo a família e a escola os responsáveis por apresentar/significar o mundo social (Cavalleiro, 2024).

O brincar é importante para a criança porque proporciona a expressão de sentimentos e valores, o conhecimento de si e do outro, a criatividade, e permite que ela explore sua identidade por meio de diferentes linguagens, o brincar “se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver” (Kishimoto, 2011, p. 1).

Dessa forma entendemos a importância do brincar na educação infantil e a educação física tem um papel importante para que a criança brinque por meio da linguagem corporal, o que significa proporcionar situações em que as crianças possam ter acesso a diferentes manifestações da cultura corporal, especialmente as relacionadas aos jogos e brincadeiras, considerando a importância da dimensão lúdica como essencial para a ação educativa (Ayoub, 2001, p. 57).

Nessa fase é importante que sejam apresentadas diferentes experiências aos estudantes, como forma de garantir uma educação com mais equidade, visto que as crianças são vindas de culturas distintas. Segundo Silva (2020) a importância de trabalhar o respeito as diferenças, é

necessário e as práticas educativas que contemplem a educação das relações étnico-raciais com as crianças na fase da educação infantil é um dos caminhos para a promoção de uma educação de qualidade. Sendo assim o relato tem como objetivo apresentar o continente africano e suas brincadeiras, proporcionando um trabalho de educação das relações étnico-raciais na educação infantil.

## 2 Brincadeiras africanas como instrumento para o trabalho da EREER

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) tornou-se mais frequente nas escolas após a aprovação da Lei 10.639 de 2003 que torna obrigatório nas escolas o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, seguida das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais em 2004, e, posteriormente, da Lei 11.645 em 2008 incluindo a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da Educação Básica. Conforme observado por Caprini, Souza e Lima (2013), essas legislações afirmativas destacam a escola como um espaço de formação de cidadãos, enfatizando a importância de reconhecer e valorizar as diversas matrizes culturais que desempenharam um papel fundamental na construção do Brasil como um país diverso.

Pensando em um trabalho que traz para a Educação Física a tematização da história e cultura africana e afro-brasileiras, por meio da Cultura Corporal de Movimento, a disciplina faz parte do processo ao qual o sistema educacional propõe como objetivo no que tange as relações étnico-raciais, que visa superar desigualdades e naturalização da ideia que os saberes africanos não valor.

Mochi (2019, p. 9), apresenta a ideia de que as atividades lúdicas, por meio das brincadeiras africanas atuam como “uma possibilidade de os alunos conhecerem o legado africano e afro-brasileiro de forma prazerosa”, e alerta para a importância de um planejamento e conhecimento das brincadeiras propostas, sendo o professor responsável por esse planejamento e familiarização com as atividades propostas.

Justifica-se a escolha das brincadeiras africanas como recurso pedagógico por sua forte carga de ludicidade, que favorece a aprendizagem na educação infantil. Além de possibilitarem o ensino da história e da cultura africana, essas práticas contribuem para a compreensão das relações raciais desde os primeiros anos escolares, promovendo o reconhecimento da diversidade cultural e étnica presente em nossa sociedade e incentivando o respeito às diferenças.

### 3 Desenvolvimento

A intervenção se deu em duas aulas de 2 horas de duração cada uma, com uma turma da pré-escola na faixa etária dos 4 a 5 anos com 21 alunos (sendo 12 meninos e 9 meninas), no CMEI Maria Conceição em Cuiabá-MT. Na primeira aula apresentamos um vídeo curto (uma história infantil), de uma menina brasileira que viaja para África, lá faz amizades com as crianças e é convidada para participar das brincadeiras. Após a exibição do vídeo, conversamos com as crianças sobre a história, nome dos personagens, alguns nomes diferentes que eles não conheciam, as brincadeiras citadas na história e as diferenças culturais, algumas crianças citaram o fato da menina brasileira ser de pele clara e as outras crianças serem de pele escura, aproveitamos esses comentários para dialogar sobre o respeito as diferenças e afirmar a boa relação que foi estabelecida entre as crianças da história, onde as crianças africanas acolheram a menina brasileira, e apresentaram a ela algumas das brincadeiras locais.

No segundo momento, divididos em grupos os estudantes receberam cada grupo um livro infantil, que retrata algumas brincadeiras infantis. O livro “Ndule, Ndule assim brincam as crianças africanas” – do autor Rogério Andrade Barbosa, com ilustrações de Edu Engel, nos permitiu o diálogo sobre as brincadeiras, onde a turma conseguiu por meio das ilustrações entender algumas brincadeiras e associar com brincadeiras de nossa cultura.

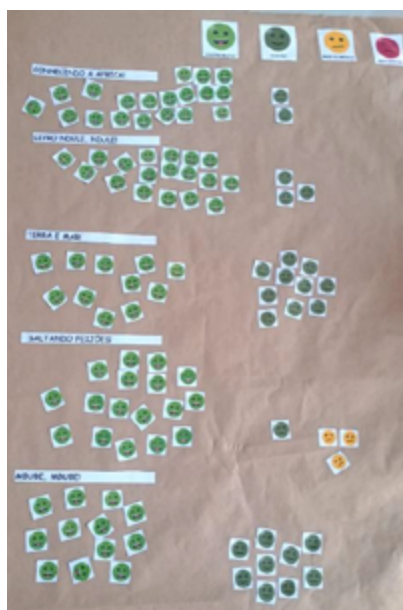
Na segunda aula fizemos a proposta da vivência das atividades, iniciamos com uma roda de conversa retomando os diálogos da aula passada e então apresentamos três brincadeiras para que pudéssemos vivenciar. A primeira brincadeira de origem moçambicana chamada “Terra-Mar”, a segunda brincadeira foi “Saltando Feijão” com origem no país da Nigéria e a terceira brincadeira “Mbube, Mbube” originária do país de Gana. Após as vivências fizemos uma roda de conversa para falar sobre as brincadeiras, onde todos demonstraram satisfação em ter participado, relembramos o nome dos países e mostramos as bandeiras, que eles identificaram sendo diferentes da bandeira do nosso país, nessa conversa foi possível também associar as brincadeiras com brincadeiras que realizamos em atividades anteriores e as que eles gostam de brincar.

Para avaliação da aula usamos como instrumentos o quadro das emoções, onde eles puderam escolher entre quatro emoções (gostei muito/ gostei/ mais ou menos/ não gostei) e o registro em desenho, aonde fomos para o solário da sala e eles receberam giz para poderem fazer os registros de suas vivências nas brincadeiras africanas que realizaram.

#### 4 Resultados

Os resultados foram positivos, como podemos observar na figura abaixo, a maioria dos alunos se identificou com as brincadeiras, pelo contexto lúdico, pela identificação com outras manifestações da nossa cultura, reconhecendo a importância do trabalho das relações raciais na escola desde a etapa da educação infantil, fase em que as crianças aprendem de forma lúdica.

Figura 1 – Cartaz com o Quadro das Emoções.



Fonte: acervo dos autores (2025).

O quadro das emoções nos possibilitou dar voz a nossos alunos, que para além das nossas observações, nos mostraram em suas falas o que foram capazes de identificar durante as atividades, nos mostrando que conseguiram relacionar as brincadeiras com as realizadas por eles, reconhecendo a cultura africana como parte de nossa cultura, assim como a importância de brincar todos juntos, sem deixar ninguém de fora, como observamos nas seguintes afirmações.

- “eu gostei de brincar, essas brincadeiras, foram muito legais” (Aluno A);
- “essa brincadeira parece o relógio que fazemos aqui” (Aluno B);
- “eu gosto de brincadeira de roda, dá pra brincar todo mundo junto” (Aluno C).

Ao utilizarmos o quadro de emoções, compreendemos esse movimento como um ato avaliativo. Nesse sentido, apoiamo-nos em Santos e Maximiano (2013), os quais afirmam que esse processo não se limita a avaliar apenas o aluno, mas também possibilita a reorientação da ação docente a partir dos sentidos que as crianças atribuem ao que aprendem.

O registro em desenho das atividades nos mostra que as crianças foram capazes de assimilar e por meio do desenho contar a vivência da aula, desenhando os animais que foram representados na brincadeira Mbube, Mbube (leão e impala), a terra e o mar e os feijões e as emoções que foram expressas durante as atividades, as crianças do vídeo e outros elementos que chamaram a atenção de alguma maneira, como o avião. Consideramos que esse registro possibilita ao aluno assumir o papel de produtor de conhecimento, ao compartilhar suas experiências e narrativas (Santos; Maximiano, 2013).

**Figura 2 – Registro em desenho das vivências em brincadeiras africanas.**



Fonte: acervo dos autores (2025).

A roda de conversa nos proporcionou momentos de trocas e diálogos potentes com os estudantes. Foram apresentadas algumas narrativas sobre a identificação das crianças com as crianças da história, que eles também gostam de brincar assim como as crianças africanas também a relação das brincadeiras vivenciadas com aquelas de nossa cultura.

- “*prof eu vi no vídeo que tinham crianças da pele marrom e crianças da pele clarinha, eu me pareço mais com a pele marrom, e meu cabelo também tem cachinhos*” (Aluno D);
- “*as crianças da África chamaram Lili pra brincar, a Zuri quis ser amiguinha dela, nós brincamos juntos também de relógio*” (Aluno F).

As brincadeiras africanas nos permitiram dar início a um trabalho das relações raciais, visto que conseguimos dialogar sobre o respeito as diferenças, e a diversidade étnica presentes em nossa sociedade. Para Cunha (2016) a ludicidade presente nas brincadeiras africanas e afro-

brasileiras, nos permite contribuir para o trabalho da EREER, promovendo a construção de uma identidade positiva nas crianças negras, e reforçando o respeito a outras culturas e tradições.

#### 4 Considerações

Os resultados alcançados nos mostram que trazer a ludicidade das brincadeiras na educação infantil contribui para o desenvolvimento das crianças e o trabalho com as brincadeiras africanas proporcionam experiências que permitem o diálogo de questões como identidade, respeito a diversidade, pertencimento e contribuem para o processo de aprendizagem.

Podemos destacar a relevância de se pensar em um trabalho pedagógico para a educação física na educação infantil que aborde a diversidade étnica e cultural inerentes a cultura do nosso país. Tematizar os jogos e brincadeiras africanos e afro-brasileiros nessa etapa da educação básica é parte do trabalho da EREER e nos permite valorizar a cultura africana, a fim de reconhecer a sua marca em nossa cultura, assim como promove o respeito as diferenças desde o início da fase escolar.

#### Referências

AYOUB, Eliana. **Reflexões sobre a educação física na educação infantil**. Revista Paulista de Educação Física, p. 53-60, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **SEMINÁRIO NACIONAL: currículo em movimento–Perspectivas Atuais**, v. 1, p. 1-20, 2010.

CUNHA, Debora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. 1. ed. Castanhal: Edição do autor, 2016. E-Book. ISBN 978-85-921111-0-6. Disponível em: <https://www.livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/196>. Acesso em: 08 de jun. 2025.

MOCHI, Elaine Aparecida dos Santos. **Jogos e brincadeiras africanas e afro brasileiras no Espaço Escolar**. v.03, n. 01, jul. 2019. Disponível em: <https://dcs.uem.br/neiab/revista-neiab/artigo-3.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2025.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. Revista brasileira de Ciências do Esporte, v. 35, p. 883-896, 2013.

SILVA, Flávia Carolina da. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 33, p. 66-84, 2020.



## DO DESCONHECIDO AO VIVIDO: UMA EXPERIÊNCIA COM O FLAG FOOTBALL NOS ANOS INICIAIS

GT 1: Culturas escolares e linguagens

### Relato de experiência

Clarissa TONON

(ProEF/UFMT). E-mail: clarissa.tonon@gmail.com

Manoel Francelino da SILVA FILHO

(ProEF/UFMT). E-mail: mfilho1989@hotmail.com

Joslaine Antônia da Silva Monteiro VOLGARIM

(ProEF/UFMT). E-mail: joslaine\_monteiro@hotmail.com

Maria Rita Moraes VITÓRIO

(ProEF/UFMT). E-mail: maria.ritamoraes94@gmail.com

Ricardo Chaves dos SANTOS

(ProEF/UFMT). E-mail: ricardo.ch1989@gmail.com

### 1 Introdução

A escola é um espaço de descobertas, e muitos estudantes só têm a oportunidade de conhecer e vivenciar determinados esportes durante as aulas de Educação Física. Por isso, é imprescindível oferecer o conteúdo de forma ampla, a fim de possibilitar que eles conheçam a diversidade que existe no universo esportivo, especialmente com modalidades não convencionais ao meio em que vivem (Barroso, 2020).

No Ensino Fundamental, o esporte de invasão é uma das categorias que devem ser abordadas dentro da unidade temática esportes, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o esporte da escola pode ser adaptado à realidade dos estudantes por meio de alterações nas regras, nos materiais, no espaço físico, no número de jogadores e etc. (Brasil, 2018). Ele também não tem o compromisso de formar atletas nem de executar os movimentos de forma perfeita, mas sim de respeitar a individualidade de cada um, para que possam desfrutar da prática esportiva (Barroso, 2020). Sendo assim, utilizar o jogo como atrativo para ensinar o esporte na escola é uma maneira de criar situações lúdicas de movimento e maior envolvimento dos estudantes, principalmente quando se trata dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Betti e Gomes-da-Silva, 2019). Nesse sentido, o Flag Football se torna uma excelente opção para professores dos anos iniciais que desejam trabalhar com um esporte não convencional, pois suas regras podem ser simplificadas para cada faixa etária sem perder o sentido do jogo.

Este relato de experiência foi realizado com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Cuiabá, com o objetivo de introduzir um esporte não convencional da realidade brasileira, promovendo a diversidade de modalidades esportivas no âmbito escolar (Barroso, 2020).

Seguindo as ideias dos autores e considerando o documento orientativo da BNCC, que prevê o trabalho da unidade didática “esporte” com ênfase nos esportes de invasão, o objetivo desse relato é possibilitar a prática do Flag Football nos anos iniciais do Ensino Fundamental e analisar a aceitação e a compreensão dessa modalidade por parte dos estudantes.

## 2 Flag Football da Escola

O Flag Football ou Flagbol, termo utilizado para uma melhor compreensão dos estudantes, foi criado durante a Segunda Guerra Mundial por soldados americanos que em seus momentos de “folga” e em busca de lazer adaptaram o Futebol Americano para que não houvesse contato físico e conseqüentemente, lesões. Então, para impedir o adversário de marcar o touchdown (ponto) a defesa não precisa derrubar o oponente, basta retirar a flag que está presa à sua cintura e assim, parar a jogada (Perfeito et al., 2012).

O ensino do Flag Football na escola deve priorizar três fases: lúdica, teórica e prática. A fase lúdica é importante para adaptação à bola oval e pode até mesmo usar jogos do conhecimento dos alunos, como o rouba-bandeira, que compartilha princípios semelhantes da modalidade. A fase teórica é necessária para a compreensão das regras e do principal objetivo do jogo, marcar o touchdown, e pode ser realizada por meio de vídeos ou imagens. Por fim, a fase prática envolve jogos coletivos, integrando meninas e meninos.

Inspirados em Perfeito *et al.* e em um dos pioneiros da modalidade no país com o projeto “flagbol nas escolas”, Cláudio Telesca, e considerando a faixa etária dos estudantes, seguimos um roteiro com regras simplificadas. O jogo iniciava com o um snap (saída de bola) no meio da quadra pela equipe de ataque, que tinha três tentativas para marcar o touchdown. Caso o ataque perdesse a Flag (duas fitas presas em cada lado da cintura), a jogada reiniciava no local da perda. Se a bola caísse no chão mantendo a posse de bola da equipe, a jogada reiniciava no local de onde foi realizado o último snap. Porém, se a equipe adversária ficasse com a posse de bola após cair no chão, iniciaria suas tentativas de ataque com o snap no meio da quadra. Em caso de interceptação sem deixar a bola cair no chão o adversário poderia tentar realizar o touchdown e manter a posse de bola.

## 3 Desenvolvimento das aulas

Este relato de experiência foi realizado numa escola municipal do município de Cuiabá, em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, totalizando 27 estudantes, entre meninas e meninos, durante dois encontros de duas aulas consecutivas de 60 minutos cada.

A aula foi iniciada com suas propostas permanentes, a acolhida e chamada. No primeiro momento foi solicitado aos estudantes que respondessem no quadro à pergunta: “conheço ou não conheço” os seguintes esportes: Rugby, Futebol Americano e Flagbol, marcando com um “X” a opção correspondente. Os resultados foram: 16 alunos conheciam o Futebol Americano enquanto 11 deles não conheciam e, em relação ao Rugby e ao Flagbol, somente 2 alunos conheciam as modalidades. Durante a atividade, três alunos inicialmente assinalaram que conheciam o Flagbol, mas, ao serem questionados, perceberam que não sabiam do que se tratava. Assim, a resposta foi corrigida no quadro, permanecendo apenas dois alunos que realmente conheciam o esporte, embora não tivessem praticado.

Em seguida, conversamos sobre as semelhanças e diferenças entre as três modalidades. Foi exibido um vídeo sobre as regras do *flag football* adaptado para a realidade escolar e outro com trechos de um jogo oficial da seleção feminina brasileira. Os estudantes foram orientados a anotarem as regras observadas.

Logo após, a turma foi dividida em três equipes: azul, verde e vermelho e, em coletivo confeccionaram as “*flags*” utilizando TNT. Foi observado que somente as meninas confeccionaram as *flags* para suas equipes. As equipes foram organizadas pela professora que buscou manter um equilíbrio entre meninos e meninas: azul e vermelha ficaram com 4 meninos e 5 meninas, e verde com 5 meninos e 4 meninas.

Finalizadas as *flags*, os alunos foram direcionados para a quadra. Em círculo realizaram alongamento e em seguida, tiveram o primeiro contato com a bola de futebol americano, demonstrando ansiedade para tocá-la. Após esse momento, as equipes realizaram lançamentos e recepções, cada um do seu modo, e a professora fez as intervenções necessárias, corrigindo alguns passes.

Em seguida, a professora explicou a saída de bola no Flag Football, denominada snap, demonstrando o procedimento para cada equipe. Um aluno questionou: “Professora, o que tem que fazer para ganhar?”, e foi esclarecido que o objetivo é fazer touchdown ultrapassando a linha no final do campo.

No retorno à sala, alguns alunos compartilharam suas vivências, expressando entusiasmo: “*Eu e ela somos protagonistas*” e “*Nós conseguimos fazer*”.

Finalizamos com uma roda de conversa orientada com as seguintes perguntas: “Quem não conhecia o jogo conseguiu entender?” A maioria respondeu “*sim*”. Ao perguntarmos o que acharam do jogo, responderam eufóricos: “*muito legal*”, “*foi ótimo*”, “*Professora foi muito legal*”. Reforçamos algumas regras e quanto as dificuldades muitos falaram “*nenhuma*”, apenas uma aluna disse: “*não consegui pegar e arremessar, nem com as duas mãos*” e um colega

acrescentou “*ela não consegue jogar forte*”. Quando questionados se houve respeito durante o jogo, responderam prontamente “sim”. No entanto, ao perguntar se deixaram que todos tocassem na bola, a resposta mudou para “não”. Também foram mencionados alguns conflitos percebidos. Por fim, perguntamos se acreditavam que na próxima aula conseguiriam jogar, e todos responderam “sim”.

O segundo e último encontro de intervenção iniciou com uma conversa com a turma onde foi retomado as regras que eles anotaram no vídeo na aula anterior e com algumas novas regras combinadas para o desenvolvimento do jogo. Mantivemos as mesmas equipes já divididas anteriormente e partimos para a quadra, onde todas jogariam contra todas, realizando assim três jogos de 10 minutos cada. Foi proposto que a equipe que aguardasse a próxima rodada pudesse observar as jogadas das equipes em quadra e filmar algumas delas para análise posterior, utilizando um smartphone que foi disponibilizado. Nesse período, os alunos também puderam combinar estratégias para aplicar nos jogos seguintes.

Durante a vivência, alguns alunos relataram a dificuldade em participar do jogo, devido à falta de passes, uma aluna disse: “*Não tive contato com a bola, os colegas acham que eu não sou boa*”, enquanto outra completou: “*Os meninos só jogam a bola entre eles*”. Um aluno observou: “*As meninas ficam em grupinhos e não passam pra receber a bola*”.

Observamos fatores já existentes, como a predominância dos mais habilidosos na posse de bola, meninas reclamando que os meninos não passavam a bola e meninos reclamando que as meninas não se movimentavam. Isso demonstra que o jogo também pode ser tenso, havendo situações frustrantes e conflitos entre os estudantes (Betti e Gomes-da-Silva, 2019).

Após a vivência em quadra, retornamos à sala e analisamos alguns vídeos gravados pelos alunos. Questionados sobre o que observaram, um aluno comentou: “*Estávamos jogando para trás, o jogo não avançou*”; uma aluna disse: “*Começamos bem, mas depois achamos que já sabíamos jogar e não prestamos mais atenção nas orientações dos professores, e o jogo parou de dar certo*”; outro acrescentou: “*Alguns tiravam a fita de quem não estava com a bola*”.

Ao final da aula, os 27 estudantes presentes responderam uma avaliação de nível de satisfação em uma escala de 1 a 10, sendo 1 “muito ruim” e 10 “muito bem”, sobre como se sentiram ao vivenciar o Flag Football na aula, apresentando as seguintes respostas:

**Tabela 1** – Sobre as aulas de FLAG FOOTBALL como você se sentiu?

Nota	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10
<b>Quantidade de alunos</b>	1 aluno	0 aluno	3 alunos	10 alunos	13 alunos

Fonte: Autoria própria (2025)

Vale ressaltar que a nota de 1-2 foi registrada por um aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista), que teve conflitos com um colega durante a prática, o que é comum nas aulas de Educação Física.

Para finalizar, propusemos uma reflexão aos estudantes, sobre como poderíamos realizar o jogo de forma que todos pudessem participar. Observou-se interesse em continuar aprendendo mais sobre o esporte.

#### 4 Resultados

Durante a intervenção foi observada curiosidade e interesse dos estudantes em relação a prática do Flag Football, e todos participaram das propostas realizadas pelos professores. Embora tenham sido identificadas algumas dificuldades em relação aos fundamentos, como receber a bola ou lançar a bola oval, a maioria dos estudantes compreendeu o que precisava ser feito, demonstrando da atividade proposta.

O jogo com grandes equipes também se mostrou desafiador, pois alguns estudantes não conseguiram ter uma participação ativa durante as partidas, o que as vezes gerava alguns conflitos. Nesse sentido, são necessárias algumas adaptações nas regras, a fim de criar um cenário de jogo que estimule um maior envolvimento tanto das meninas, quanto de alunos não tão habilidosos (Betti e Gomes-da-Silva, 2019). Nesses casos, e em outros, os vídeos auxiliaram muito os professores e os próprios alunos a analisarem situações que não foram percebidas em tempo real.

Em relação à aceitação da modalidade esportiva, ao responderem sobre seu nível de satisfação ao vivenciar o esporte, percebeu-se que a maioria atribuiu notas de 7 a 10, indicando alto nível de aceitação. Assim, é possível concluir que os objetivos desta experiência foram alcançados, tanto em termos de aceitação quanto de compreensão da modalidade, embora ajustes estratégicos ainda sejam necessários para tornar a experiência ainda mais significativa.

#### 5 Considerações finais

Este estudo demonstrou que é possível introduzir esportes não convencionais, como o Flag Football, em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, proporcionando aos estudantes a oportunidade de desenvolver novas habilidades e ampliar seu repertório motor.

Para concluir, este relato de experiência se mostra relevante porque, muitas vezes deixamos de propor novas atividades nos anos iniciais, acreditando que os alunos não apresentam maturidade suficiente para tais práticas. No entanto, este estudo mostrou que eles apenas não só compreendem as propostas, como anseiam por conhecer novas modalidades. Além disso, este relato pode contribuir para futuras pesquisas sobre uma modalidade que, embora ainda pouco explorada nas escolas, pode vir a ser mais difundida após sua estreia nos Jogos Olímpicos de Los Angeles, em 2028.

## Referências

BARROSO, André Luís Ruggiero. Inquietações sobre o tratamento do esporte na Educação Física Escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço do ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 83-104. E-book.

BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N. **Corporeidade, jogo, linguagem: a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2018. – (Docência em formação/coordenação Sema Garrido Pimenta).

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

PERFEITO, R.S; et al. **Apresentação do flagfootball como possibilidade pedagógica**. Revista Augustus, Rio de Janeiro, v.17, n. 34, p. 94-107, jul/2012.

TELESCA, C. **Processo de aprendizagem do flagbol na escola: o futebol americano sem contato físico**. [s.d.]. Disponível em: <<https://flagbol.blogspot.com/p/artigos-pedagogicos.html>>. Acesso em 18 jun. 2025



## EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTEGRAÇÃO DO KAHOOT NAS AULAS TEÓRICAS E PRÁTICAS DE FUTEBOL AMERICANO E RUGBY NO ENSINO MÉDIO

GT 1: Culturas escolares e linguagens

### Relato de experiência

Vinicius SANTOS

(Discente do programa PIBID/UFMT). E-mail: 1981subtil@gmail.com

Eloizy Leontino FERREIRA

(Discente do programa PIBID/UFMT). E-mail: eloizy.1022@gmail.com

Bruno da Silva PINTO

(Docente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: bruno.pinto@edu.mt.gov.br

### 1 Introdução

Este relato de experiência descreve a concepção e aplicação de uma proposta pedagógica inovadora no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Estadual Dr. Estevão Alves Corrêa, direcionada às turmas do ensino médio. O projeto surgiu da necessidade de diversificar o conteúdo programático da educação física, geralmente restrito a esportes convencionais e de integrar as tecnologias digitais de forma significativa no ambiente escolar. A iniciativa apresentou o futebol americano e do *rugby*, duas modalidades esportivas que, embora não tradicionais no contexto escolar brasileiro, oferecem possibilidades de aprendizado sobre regras, táticas, trabalho em equipe e cultura esportiva.

A elaboração das aulas foi um processo sistemático, embasado em uma pesquisa aprofundada que combinou a leitura de artigos acadêmicos sobre a BNCC e a utilização de tecnologias na educação, com a análise de vídeos informativos e tutoriais disponíveis em plataformas de vídeo. Essa abordagem multimodal na pesquisa foi fundamental para a construção de um planejamento que unisse a fundamentação teórica à aplicação prática de forma lúdica e eficaz.

A utilização de esportes não convencionais permite que os alunos vivenciem novas práticas, além das comumente experimentadas. Tal condição permite ainda, tornar o espaço da aula um momento de reflexão crítica e a apropriação de conhecimentos de forma autônoma. Conforme a BNCC, a educação física para o ensino médio deve incentivar o protagonismo juvenil, o que demanda uma flexibilidade curricular e o uso de recursos que atendam aos interesses e a realidade dos

estudantes. A combinação de tais manifestações esportivas com o uso de tecnologia se alinhou a essa premissa.

A BNCC defende que a educação física deve ir além da mera repetição de gestos técnicos, abordando a cultura corporal de movimento de forma ampla. Isso inclui a contextualização histórica, a análise crítica das regras e a compreensão do esporte como um fenômeno social. Adicionalmente, o uso de tecnologias digitais, como o *kahoot*, é uma estratégia que se alinha com a perspectiva de que a educação contemporânea deve dialogar com as ferramentas que já fazem parte do cotidiano dos jovens.

A inclusão de novas abordagens e o uso de tecnologias digitais são práticas que auxiliam no processo de aprendizado, permitindo que o docente busque alternativas para promover uma educação mais relevante e atrativa, conforme discutido por Yannoulas, Assis e Ferreira (2012).

Dessa forma, o presente relato de experiência tem como objetivo apresentar a integração entre a tecnologias digitais e a vivência do futebol americano e do *rugby* nas aulas de educação física. A partir disso, buscou-se alcançar os seguintes objetivos específicos:

## 2 Metodologia e Desenvolvimento das Aulas

O projeto foi implementado durante o terceiro bimestre letivo de 2025.

A estrutura das aulas, com duração de 1h20min por turma, foi cuidadosamente planejada para equilibrar o conteúdo teórico com a aplicação prática. As aulas foram divididas em duas partes, sendo a primeira teórica e a segunda prática. Essa divisão foi estratégica, pois permitiu que os alunos, gradualmente, se familiarizassem com o conteúdo: a parte teórica de cada esporte antes de experimentá-lo na prática. O planejamento minucioso de cada encontro foi essencial para garantir a fluidez da atividade, a segurança dos participantes e a maximização do tempo disponível.

## 3 A Gamificação com o *Kahoot*: uma ferramenta para o engajamento

A utilização da plataforma *kahoot* foi um dos pilares estratégicos desta intervenção pedagógica, representando a principal ferramenta de tecnologia digital. A escolha por essa plataforma de quiz interativo não foi aleatória, mas sim fundamentada em pesquisas que apontam a eficácia da gamificação no processo de ensino-aprendizagem. A gamificação, ao aplicar elementos de jogos em contextos não lúdicos, como a sala de aula, tem o potencial de aumentar a motivação e o engajamento dos alunos. A competitividade saudável do *kahoot*

transformou a avaliação, por vezes marcada pela tensão, em um momento de diversão e aprendizado ativo.

A implementação do *kahoot* foi planejada para funcionar como um complemento dinâmico às aulas teóricas. As perguntas foram elaboradas para testar não apenas a memorização, mas também a compreensão dos conceitos de forma aplicada. Por exemplo, ao invés de perguntar: "qual a função do *quarterback*?", o quiz apresentava um cenário de jogo e questionava: "Em uma jogada de ataque no futebol americano, como se chama a pontuação no *rugby* tradicional? No *rugby* é possível lançar a bola para frente aos companheiros?" Essa abordagem mais contextualizada permitia que os alunos exercitassem o raciocínio. A resposta instantânea da plataforma, acompanhada de sons e efeitos visuais, reforçava o acerto ou permitia a correção imediata, servindo como uma avaliação formativa contínua. Cada aluno utilizou um *chromebook* da escola para participar, o que garantiu a inclusão de todos na dinâmica do quiz e promoveu uma interação tecnológica fluida. A plataforma *kahoot*, neste contexto, foi um elemento importante para superar a barreira inicial do desinteresse e da resistência em relação a conteúdos teóricos.

## 4 Desenvolvimento das Aulas

### 4.1 Aulas Teóricas: Fundamentação e Interatividade

A parte teórica foi desenvolvida para oferecer uma base sobre o futebol americano e o *rugby*. A pesquisa em artigos e vídeos do *YouTube* permitiu a criação de um conteúdo rico e visualmente atraente. Os slides, elaborados na plataforma *Canva*, exploravam a história de cada esporte, suas regras básicas, o desenvolvimento de suas ligas e a cultura associada a eles. Foram apresentados vídeos curtos de jogadas famosas, regras ilustradas e trechos de partidas para contextualizar as informações teóricas. A utilização de imagens e vídeos no material didático permitiu manter a atenção dos alunos e facilitar a compreensão de conceitos complexos. Essa abordagem multimodal, como mencionam Anjos *et al.* (2015), é fundamental para o fazer pedagógico atual, especialmente em ambientes de aprendizagem que se assemelham ao nosso.

Para consolidar o aprendizado de forma lúdica, utilizamos o *kahoot*, uma plataforma de quiz interativo. As perguntas foram elaboradas a partir do conteúdo dos slides e dos vídeos assistidos, cobrindo aspectos como a pontuação, a função de cada jogador e as principais infrações. Cada aluno utilizou um *Chromebook* para participar, criando um ambiente de competição saudável e engajamento. A plataforma fornece feedbacks imediatos, reforçando o

que foi aprendido e permitindo que os alunos revisem seus conhecimentos de forma divertida. O sucesso dessa etapa foi notável, pois conseguimos alcançar uma maior participação nas aulas teóricas, superando a resistência e o desinteresse inicial de parte dos alunos. O *kahoot* transformou o aprendizado teórico em uma experiência nova e divertida.

#### 4.2 Aulas práticas: Experimentação e Adaptação

A segunda parte da aula foi dedicada à prática dos esportes. Sabendo que o contato físico pode ser um fator de resistência ou até mesmo de risco, a pesquisa prévia, as experiências próprias dos autores, os vídeos identificados nos canais de *YouTube* e os artigos sobre adaptações no ensino dos esportes no contexto escolar foram fundamentais para a vivência da proposta. Para o futebol americano, utilizamos uma bola oficial e adaptamos as regras para o *flag football*, substituindo o contato por uma fita de TNT. Essa adaptação foi inspirada em tutoriais de *flag football* e em artigos que abordam a segurança na educação física. Confeccionamos as fitas de TNT, presas à cintura dos alunos e, a derrubada, consistia em retirar a fita do adversário. Essa simples modificação permitiu que as aulas fossem seguras e acessíveis a todos, independentemente do nível de habilidade física.

As aulas práticas foram divididas em duas partes: exercícios preparatórios e o jogo. Nos exercícios, trabalhamos os fundamentos básicos de cada esporte, como o passe, a recepção, a corrida e a agilidade. No penúltimo dia, o foco foi em atividades lúdicas que trabalhavam a velocidade e o tempo de reação, aspectos básicos para o futebol americano e o *rugby*. Os alunos gostaram dessas atividades, pois permitiam o contato com os colegas de forma segura e divertida. O *feedback* durante o jogo era constante, reforçando as regras e incentivando o trabalho em equipe. Na última aula, os alunos tiveram a oportunidade de escolher qual dos dois esportes gostariam de jogar novamente, aprofundando a prática no esporte de sua preferência. Essa autonomia foi um dos pontos altos do projeto, reforçando a importância do protagonismo juvenil.

#### 5 Considerações finais

A experiência de introduzir o futebol americano e o *rugby* nas aulas de educação física com o auxílio de tecnologias digitais, revelou a importância de romper com o tradicional e de levar para o ambiente escolar propostas que desafiem os alunos. A pesquisa prévia em artigos, as experiências vividas e os vídeos do *YouTube* foram a base para a estruturação de um projeto

bem-sucedido, que partiu de uma perspectiva teórica para uma aplicação prática. Inicialmente, a resistência dos alunos em relação a esportes desconhecidos foi um desafio significativo. No entanto, a abordagem lúdica e a utilização da tecnologia conseguiram reverter esse cenário, despertando o interesse e o engajamento de todos.

Ao longo do bimestre, observou-se uma mudança no comportamento dos estudantes. A resistência inicial deu lugar à curiosidade e a participação nas aulas, tanto teóricas quanto práticas. O uso do *kahoot*, não se limitou a um simples jogo, mas se configurou como uma ferramenta de avaliação formativa, oferecendo *feedback* instantâneo e permitindo que os alunos revisem os conteúdos de forma descontraída. O aprendizado deixou de ser um processo passivo e se transformou em uma experiência interativa e divertida para os alunos.

O relato demonstrou que, quando a educação física se apropria de ferramentas digitais e de metodologias interativas, se torna um campo de conhecimento mais atrativo e relevante. O aprendizado teórico e prático mostrou que é possível ensinar esportes de maneira segura e divertida, ao mesmo tempo em que se desenvolvem habilidades como trabalho em equipe, respeito às regras e tomada de decisão. A experiência reforçou a importância de o educador estar em constante pesquisa e atualização, buscando novas formas de conectar o conhecimento com a realidade dos alunos, utilizando as tecnologias a seu favor. O resultado foi um aprendizado significativo, onde os alunos não apenas aprenderam sobre futebol americano e *rugby*, saindo do tradicional e valorizando a inovação como um caminho para o aprendizado contínuo.

## Referências

ANJOS, Rosana Abutakka Vasconcelos dos; ALONSO, Kátia Morosov; ANJOS, Alexandre Martins dos. A implantação de ambientes virtuais de aprendizagem para os cursos presenciais da Universidade Federal de Mato Grosso. Em Rede - Revista De Educação a Distância, v. 02, n. 01, p. 7-20, out. 2015. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/27>. Acesso em 17 ago. 2021.

YANNOULAS, Silvia Cristina; ASSIS, Samuel Gabriel; FERREIRA, Kaline Monteiro. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 17, n. 50, p. 329-351, maio/ago. 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: MEC/CAPES, 2020.



## **EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESPAÇOS LIMITADOS: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE ESPORTES DE INVASÃO NO PIBID**

GT 1: Culturas escolares e linguagens

**Relato de experiência**

Karlos Daniel Dias MACHADO

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: Karlosdaniel5533@gmail.com

Paloma SANTOS

(Docente da rede municipal/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: palomanara@gmail.com

Ragner Cristian MARCE

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: Ragner12.cristian@gmail.com

### **1 Introdução**

A ausência de uma quadra poliesportiva em escolas é um dos principais desafios para os profissionais de educação física. Em muitas escolas públicas, essa realidade prejudica o desenvolvimento de atividades práticas e o cumprimento dos objetivos pedagógicos da disciplina. Ter um espaço adequado para esportes e jogos é de extrema importância. A falta da quadra afeta diretamente a motivação dos alunos, limita a variedade de atividades e impacta a percepção da educação física como um componente curricular relevante (Carvalho; Barcelos; Martins, 2020).

Segundo Carvalho (2023, p. 3), “a prática dos esportes de invasão exige espaços minimamente organizados, que permitam deslocamentos, marcações e estratégias coletivas, sendo a infraestrutura um fator determinante para a qualidade pedagógica das aulas”. No entanto, esses desafios também representam uma excelente oportunidade para a formação de professores, exigindo criatividade, resolução de problemas e flexibilidade no plano de aula. A experiência relatada neste trabalho baseia-se em uma intervenção realizada em uma escola pública sem quadra poliesportiva, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O tempo de interação exigiu adaptação dos planos e do planejamento coletivo, adequação de materiais e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que garantissem uma aprendizagem significativa, mesmo nesse contexto desafiador. Apesar de ser um grande desafio, a ausência da quadra proporcionou aos futuros professores a oportunidade de desenvolver a criatividade e o pensamento crítico. Essa realidade caminha com os pensamentos de Helvio Frank sobre um dos tópicos de sua pesquisa que fala da criação da “conscientização crítica e posicionamentos” a partir dos problemas enfrentados no contexto escolar. Dessa forma, a problemática, além de forçar a flexibilidade dos graduandos, também os levou a levantar

pautas sobre políticas públicas que garantam às escolas espaços adequados, entendendo que esses espaços são um direito dos alunos e uma ferramenta de trabalho essencial para os professores.

Além disso, a escolha de conteúdos como os esportes de invasão — incluindo handebol, *frisbee* e *flagbol* — foi pensada estrategicamente para esse contexto. Essas modalidades se destacam por sua flexibilidade, permitindo adaptações de regras e materiais, o que as torna viáveis mesmo em espaços reduzidos. Nós pudemos trabalhá-las explorando práticas que estimulam a cooperação, o raciocínio tático e o respeito mútuo, reforçando o papel da Educação Física como promotora de habilidades sociais e cognitivas, mesmo diante de limitações estruturais.

Dessa forma, o objetivo deste texto é relatar a experiência de intervenção pedagógica realizada em uma escola pública sem quadra poliesportiva, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por meio da apresentação de estratégias pedagógicas desenvolvidas para garantir a aprendizagem significativa em um contexto de infraestrutura limitada, bem como analisar a contribuição da ausência de espaços adequados para o desenvolvimento da criatividade e criação de um pensamento crítico dos futuros professores, entendendo a importância da flexibilidade e da resolução de problemas na formação docente.

### 3 Metodologia

Este trabalho se caracteriza como um relato de experiência de natureza descritiva. A vivência foi realizada em uma escola pública da cidade de Cuiabá-MT, entre os meses de março e setembro de 2025, em atuação pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

As intervenções pedagógicas foram desenvolvidas em um contexto de ausência de quadra poliesportiva, o que exigiu a adaptação dos conteúdos das aulas de Educação Física para o espaço disponível na escola. O planejamento foi realizado em reuniões semanais com a professora regente e o coordenador, buscando a flexibilidade necessária para criar planos de aula claros e objetivos. Os conteúdos trabalhados foram os esportes de invasão, com destaque para handebol, *frisbee* e *flagbol*, além de práticas de aventura e atletismo.

As atividades foram organizadas em unidades temáticas e aplicadas em espaços alternativos, como pátios e corredores, com delimitação improvisada de áreas de jogo utilizando cones, fitas e marcações no chão. Foram utilizados materiais acessíveis, como bolas de

borracha, discos de plástico e faixas de tecido, adaptados conforme a faixa etária e o número de alunos. As regras dos jogos foram ajustadas para garantir segurança e participação ativa, priorizando deslocamentos curtos, passes simples e estratégias coletivas.

Segundo Ferreira Neto (2020), a precariedade da infraestrutura escolar influencia o desenvolvimento das aulas de Educação Física, mas não inviabiliza totalmente sua realização, desde que o professor adote estratégias criativas e contextualizadas que dialoguem com a realidade da escola. Para cada uma das turmas foram pensadas atividades e estratégias específicas, e adaptação do meio para cada uma das atividades. Os dados para a elaboração desse relato foram obtidos por meio da análise de diários de campo e planos de aula, e anotações das reuniões com a professora e com o coordenador do programa.

#### 4 Resultados e Discussões

A intervenção pedagógica em um ambiente sem quadra poliesportiva gerou uma série de resultados significativos para a formação dos futuros professores e para a experiência dos alunos. A adaptação do conteúdo das unidades temáticas (Atletismo, Práticas de Aventura e Esportes de Invasão) para o espaço disponível exigiu o desenvolvimento de um planejamento flexível e colaborativo.

No caso dos esportes de invasão, observou-se que as adaptações feitas para handebol, *frisbee* e *flagbol* permitiram a realização das atividades com segurança e engajamento. Os alunos participaram ativamente, compreenderam as regras ajustadas e demonstraram interesse nas dinâmicas propostas. A utilização de materiais alternativos e espaços improvisados não comprometeu o envolvimento dos estudantes nem a qualidade das interações durante as aulas. Os futuros professores demonstraram criatividade e pensamento crítico ao solucionar problemas, como a utilização de espaços não convencionais da escola. Outro resultado relevante foi o aprimoramento da didática e do domínio teórico. Para explicar atividades mais complexas, os bolsistas precisaram encontrar formas claras e acessíveis de comunicação, o que fortaleceu a sua capacidade de transmitir conhecimento. O processo de avaliação também se revelou um desafio, impulsionando a busca por métodos que pudessem mensurar o aprendizado dos alunos de forma adequada à realidade do projeto. A ausência da quadra, portanto, transformou-se em um catalisador para o desenvolvimento profissional, permitindo que os graduandos fossem proativos na elaboração de estratégias que garantissem a aprendizagem significativa, mesmo com as limitações de infraestrutura.

## 5 Considerações Finais

A experiência relatada demonstra que a ausência de uma quadra poliesportiva, embora seja um desafio significativo para a prática da Educação Física, pode se transformar em uma poderosa ferramenta para a formação docente. Ao invés de paralisar o processo de ensino, a limitação de infraestrutura impulsionou os futuros professores do PIBID a desenvolverem a criatividade, a flexibilidade e a capacidade de resolução de problemas. As adaptações pedagógicas realizadas garantiram que os objetivos de aprendizagem fossem atingidos. A vivência prática fez com que os graduandos aprofundassem seu domínio teórico e didático, entendendo que a aula de Educação Física vai além do espaço formal. Este trabalho reforça a importância de programas de iniciação à docência para o desenvolvimento profissional.

A problemática da falta de quadra nos fez refletir sobre a necessidade urgente de políticas públicas que garantam espaços adequados para a Educação Física nas escolas, reconhecendo-os como um direito dos alunos e uma ferramenta essencial para o trabalho do professor. A experiência prova que, mesmo diante de adversidades, é possível inovar e promover uma educação de qualidade. A inclusão de esportes de invasão demonstrou que é possível garantir experiências educativas significativas mesmo sem uma quadra poliesportiva.

A adaptação dessas modalidades revelou-se um recurso valioso para desenvolver competências docentes, como criatividade, planejamento e sensibilidade pedagógica. Além disso, os alunos foram beneficiados com atividades que promoveram o engajamento, a autonomia e o trabalho em equipe. Essa vivência reforça que, diante dos desafios, a Educação Física pode se reinventar e continuar sendo uma ferramenta potente de transformação social e formação integral.

---

## Referências

CARVALHO, Adelson do Socorro Ferreira de *et al.* *Esportes de invasão na educação física conforme a BNCC: uma revisão*. Sevenpubl, 2023.

FERREIRA NETO, Rubem Barboza. Infraestrutura escolar e educação física: tensões e conflitos. *Estudos em avaliação educacional*, v. 31, n. 76, p. 231-254, 2020.

OLIVEIRA, Hέλvio Frank. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para construção da identidade profissional. *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 56, n. 3, p. 913-934, 2017.

CARVALHO, João Paulo Ximenes; BARCELOS, Marciel; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. "Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea." *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 10, p. 218-237, 2020.



## ESPORTES NÃO CONVENCIONAIS NO PIBID: INTEGRANDO ENSINO E PRÁTICA COM O FUTEBOL AMERICANO

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens.

### Relato de experiência

Italo Lorenzo de AMORIM

(Faculdade de Educação Física/Cuiabá/UFMT)

italolorenzo37@gmail.com

Laís Cristinny de Souza OLIVEIRA

(Faculdade de Educação Física/Cuiabá/Mato Grosso)

lais.oliveira2@sou.ufmt.br

### 1 Introdução

A Educação Física escolar tem se consolidado como um espaço privilegiado para a vivência, compreensão e reflexão sobre diferentes manifestações da cultura corporal, entre elas os esportes não convencionais, que ampliam o repertório das práticas corporais, históricas e sociais dos estudantes. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as aulas de educação física devem possibilitar aos alunos experiências diversificadas com práticas corporais, de modo a favorecer a ampliação de sua autonomia, repertório cultural de movimento e participação de maneira confiante e autônoma (Brasil, 2018, p. 213). Nesse sentido, ao incluir esportes pouco difundidos no contexto brasileiro, como o futebol americano, a escola rompe com o padrão restrito de modalidades tradicionais como futebol, vôlei, basquete e contribui para a diversidade cultural e esportiva dos estudantes.

A vivência desse esporte no contexto escolar foi possível a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que visa aproximar licenciandos da realidade escolar, promovendo formação teórica e prática nos cursos de licenciatura. O PIBID oferece bolsa de iniciação à docência com duração de até 14 meses, possibilitando que os acadêmicos atuem em escolas públicas sob orientação de professores supervisores e coordenação institucional, articulando teoria e prática pedagógica.

No campo da Educação Física, a BNCC organiza os conteúdos em seis unidades temáticas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Lutas, Ginásticas, Danças e Práticas Corporais de Aventura. A proposta é que os estudantes compreendam o valor cultural, histórico e social dessas práticas, ampliando as diversas formas de expressão corporal. Inserir o futebol

americano neste contexto se justifica por ser um esporte coletivo que envolve cooperação, trabalho em equipe, respeito às regras, valores culturais e históricos do esporte.

Segundo Filemon (2024), estudar o futebol americano é compreender o percurso histórico de uma das modalidades esportivas de maior projeção mundial, mas que, nas aulas de Educação Física escolar, ainda carece de maior difusão no Brasil em virtude de sua origem elitizada.

Assim, o presente relato de experiência tem como objetivo compartilhar a experiência de inserção do futebol americano como conteúdo pedagógico nas aulas de Educação Física realizadas no âmbito do PIBID em uma escola pública localizada em Cuiabá-MT, destacando estratégias metodológicas e contribuições desse esporte não convencional para o processo de ensino-aprendizagem.

## 2 Metodologia

As atividades relacionadas ao ensino do futebol americano foram desenvolvidas na Escola Estadual Dr. Estevão Alves Corrêa, em Cuiabá-MT, envolvendo duas turmas dos anos finais ensino fundamental, 8º e 9º anos e uma turma do ensino médio vinculada ao PRA-D (Programa de Recomposição da Aprendizagem), iniciativa da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) voltada à superação das lacunas de aprendizagem e à recuperação de conteúdos.

As aulas ocorreram às terças-feiras, durante o terceiro bimestre letivo, e foram organizadas em quatro momentos principais: teoria, prática, *kahoot* e prova bimestral. No primeiro momento, foram apresentados os conteúdos teóricos por meio de explicações orais e vídeos didáticos sobre a história, regras, fundamentos e ações características do jogo.

Em seguida, os alunos vivenciavam a prática do futebol americano, com adaptações às condições escolares, de modo a aproximar-se da dinâmica real da modalidade.

O terceiro momento foi reservado ao uso do *kahoot*, aplicado como ferramenta de revisão dos conteúdos trabalhados.

Por fim, a avaliação bimestral, articulando os aspectos teóricos e práticos, ao todo, foram realizadas quatro intervenções pedagógicas nesse formato com um esporte não convencional.

### 3 Desenvolvimento

Na primeira aula, em que os alunos tiveram o primeiro contato com o esporte, a apresentação do conteúdo despertou entusiasmo na maioria, embora uma pequena parcela tenha se mostrado receosa. Ao serem questionados, todos relataram nunca ter praticado ou assistido a uma partida completa de futebol americano.

Inicialmente, foi apresentado o plano de conteúdos a serem trabalhados ao longo do terceiro bimestre, iniciando-se com a origem, a história e curiosidades do futebol americano. Durante a abordagem das curiosidades, os próprios alunos realizavam a leitura do material, enquanto os professores forneciam o devido embasamento teórico. Complementando o momento de aprendizagem, foram exibidos vídeos curtos relacionados aos conteúdos, auxiliando na compreensão visual das regras e das ações típicas da modalidade.

No momento prático, considerando que o futebol americano tradicional envolve contato físico intenso, optou-se por trabalhar a modalidade *flag football*, que elimina o contato direto. Nessa adaptação, a disputa pela bola é substituída pela retirada da *flag* da equipe adversária, garantindo que o jogo tenha o mínimo de contato físico. A equipe defensora deve tentar remover a *flag* do jogador que estiver com a bola, ao invés de derrubá-lo, preservando a segurança dos estudantes.

O jogo recebeu algumas adaptações específicas para o contexto escolar. A *endzone* foi delimitada atrás da linha do fundo da quadra de futsal, identificada por uma faixa cinza diferenciada da quadra. A pontuação seguiu os critérios oficiais, mas o número de tentativas foi limitado a três por ataque. Além disso, o ponto extra, tradicionalmente realizado com chute, foi adaptado: os alunos deveriam arremessar a bola com a mão do meio da quadra até a tabela de basquete para que o ponto fosse considerado válido.

Na segunda aula, com os estudantes já mais familiarizados e adaptados ao futebol americano, o momento teórico abordou as regras e as posições dos atletas, seguindo a mesma dinâmica da aula anterior. Em determinado momento, o professor solicitava a leitura de um tópico exibido no *slide* da TV pelos alunos, complementando com explicações e embasamento teórico. Também foram apresentados vídeos e fotos reais de competições, relacionados ao conteúdo, com o objetivo de ampliar a compreensão e exemplificar situações do jogo. Além disso, uma bola oficial de competição foi disponibilizada para que os estudantes pudessem conhecê-la, manipular e experimentar na aula prática.

No momento prático, o jogo manteve a estrutura da aula anterior, sendo introduzida a cobrança da linha de *scrimmage*, aproximando a dinâmica do jogo real. A cada ponto

marcado ou perda de posse de bola, os alunos deveriam formar a linha, conforme as regras formais da modalidade. Ao final das atividades, foi realizada uma roda de conversa, momento em que os estudantes puderam refletir sobre o desempenho durante o jogo, discutir possíveis ajustes e sugerir melhorias na dinâmica das atividades para as próximas aulas.

Na aula seguinte, foi realizado um quiz com os estudantes utilizando o aplicativo *kahoot*, que permite a participação de todos em tempo real. O quiz foi elaborado com base nos conteúdos apresentados ao longo do terceiro bimestre e teve como objetivo criar uma forma mais dinâmica e interativa de revisar o conteúdo. Considerando que cada aula abordou uma especificidade diferente da modalidade, o quiz surgiu como uma ferramenta viável para auxiliar os alunos na fixação e estudo do material.

Além do quiz, todo o conteúdo ministrado foi disponibilizado aos estudantes por meio do Plural, uma plataforma educacional, ferramenta acessível tanto para alunos quanto para professores. Essa ação garantiu que o material estivesse efetivamente acessível, permitindo consultas posteriores e reforçando a aprendizagem.

Após o término da atividade do quiz, os alunos foram direcionados para a quadra, onde deram continuidade às práticas do futebol americano.

Por fim, a última aula referente ao conteúdo foi encerrada com a realização da prova bimestral. Ao término da avaliação, os alunos tiveram aula livre, podendo escolher entre diferentes atividades e jogos. No entanto, a maioria optou por praticar novamente o futebol americano.

As aulas desenvolvidas com o conteúdo proporcionaram aos alunos aproximação com a modalidade e as adaptações possibilitaram que os estudantes vivenciassem a dinâmica do futebol americano de forma segura, respeitando as limitações do espaço e promovendo aprendizagem prática.

#### 4 Considerações Finais

O desenvolvimento do conteúdo de futebol americano no contexto escolar possibilitou aos alunos uma vivência diversificada de uma modalidade pouco difundida no Brasil, mas de grande relevância internacional. A proposta pedagógica, ao integrar teoria e prática, mostrou-se eficiente ao apresentar aos estudantes não apenas a história, curiosidades, regras e posições do esporte, mas também possíveis adaptações necessárias para a realidade escolar, como a utilização do *flag football*.

As estratégias didáticas, como o uso de vídeos, imagens, rodas de conversa, quiz interativo pelo aplicativo *kahoot* e a disponibilização dos materiais no portal Plural, favoreceram a aprendizagem de forma dinâmica e acessível. Essas ações estimularam e ampliaram as possibilidades de estudo para a revisão e compreensão dos conteúdos trabalhados.

Na dimensão prática, as adaptações criadas para o espaço escolar garantiram a participação de grande parte dos alunos e tornaram a experiência mais segura, sem perder a essência da modalidade. O envolvimento das turmas foi progressivo, passando da curiosidade inicial a ponto de optarem pela prática do futebol americano em momentos de escolha livre, evidenciando que despertou um certo interesse pela modalidade.

O ensino do futebol americano na escola, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, aliado a metodologias diversificadas, contribuiu para ampliar o repertório das práticas dos alunos, promovendo o respeito às regras e valorização de novas experiências culturais no âmbito da educação física escolar.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Física. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 24 set. 2025.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes>. Acesso em: 24 set. 2025.

FILEMON, Orley Olavo. **Educação Física e o Ensino Médio: o futebol americano a partir de uma perspectiva crítico-superadora**. 2024; doi:10.22533/AT.ED.793241405



## O BRINCAR COMO LINGUAGEM DO DESEJO: UMA LEITURA TEÓRICA DA INFÂNCIA EM MOVIMENTO

GT 1: Culturas escolares e linguagens

### Relato de experiência

Jaqueline Aparecida FALCO WALDERRMA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: jaquefalco@gmail.com

Cléo FERREIRA GOMES

(Orientador/PPGE/GEPCOL/UFMT). E-mail: gomescleo.cg@gmail.com

### 1 Introdução

Um dos momentos mais esperado pelas crianças durante as vivências escolares da Educação Infantil é o momento para ir para o parque, que fica na área externa da escola. Ao brincar no parquinho as crianças vivenciam uma mistura de emoções intensas como alegria, excitação e euforia.

As trocas de interação entre as crianças é um momento ímpar para estimular a imaginação e a criatividade. E a interação com os brinquedos proporciona oportunidades de movimento, promovendo a elas o desenvolvimento motor e a exploração de seus limites físicos.

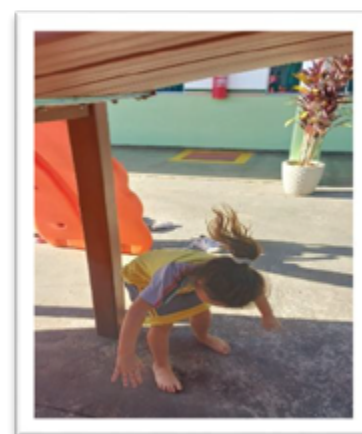
Apresentaremos uma reflexão sobre o brincar infantil como linguagem do desejo, a partir da observação de uma cena cotidiana envolvendo crianças da educação infantil de 5 anos, durante a recreação no parque infantil, vivenciada pela pesquisadora do curso de Pós-Graduação em Mestrado, durante pesquisa em campo para a construção da Dissertação, realizado na EMEB “Jaime Veríssimo de Campos Júnior-Jaiminho”, em Várzea Grande-Mato Grosso, no ano de 2025. A análise será baseada a partir das investigações de Henri Wallon; Jean Château; Donald Winnicott; Lev Vygotsky; David Lebreton e Walter Benjamin.

O trecho abaixo descreverá o momento de em que Anny de 5 anos, brinca e explora o parque infantil utilizado pelas crianças da educação infantil no momento de recreação. Usaremos o nome fictício de Anny para preservar a sua identidade, lembrando que Anny é uma das crianças que possuem autorização, dada pelos pais à pesquisadora para sua pesquisa. Durante dois meses foi acompanhado e registrado momentos de recreação e interação em espaços de vivências das crianças em seu período escolar.

Sento-me abaixo do escorregador, onde o sol desenha sombras infantis no chão. O parque pulsa em risos e corridas, mas meus olhos repousam sobre Anne. Ela se aproxima com passos decididos e olhos brilhantes, estende a mão e diz: “Me ajuda a

alcançar a barra? ” A barra de ferro, suspensa sobre a passarela do meio, parece um desafio olímpico para seu pequeno corpo. Eu a ergo com cuidado, e ela se pendura com a leveza de quem voa. Desce, comemora com um grito de vitória e corre de volta para repetir o ritual. A cada vez, o mesmo pedido, o mesmo impulso, a mesma alegria. É como se o mundo inteiro coubesse naquele gesto de pendurar-se e soltar-se, entre o ferro e o riso, Anne constrói sua infância. E eu, espectadora e cúmplice, testemunho o milagre do crescer.

(Trecho da Observação – 16, Caderno de Campo)



A cena observada de Anny pendurando-se repetidamente numa barra de ferro no parque, revela não apenas uma atividade motora, mas um gesto carregado de desejo, conquista e afirmação. Ela revela não apenas o prazer da brincadeira, Anny quer alcançar a barra sozinha, mas ainda precisa de ajuda, isso mostra seu desejo de independência, típico da infância.

Walter Benjamin destaca a lei da repetição como a alma do brincar no trecho a seguir:

(...) a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna “mais feliz do que por mais uma vez”. A obscura compulsão por repetição não é aqui no jogo menos poderosa, menos manhosa do que o impulso sexual no amor. E não foi por acaso que Freud acreditou ter descoberto um “além do princípio do prazer” nessa compulsão. E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial. (BENJAMIN, 2002, p. 111).

A repetição da brincadeira, pendurar, descer e comemorar, é uma forma de ritual que dá segurança e prazer à criança. Brincar na barra envolve força, coordenação e coragem, é uma forma de a criança explorar seus limites físicos. O fato de Anny chamar várias vezes, mostra que o adulto presente é uma figura de referência, alguém que ela confia para mediar suas conquistas.

A atividade se repete diversas vezes: ela solicita ajuda, é erguida, se pendura, desce e comemora. Essa repetição não é mero automatismo, mas sim um processo de construção de autonomia e confiança. A barra representa um desafio físico e simbólico, um lugar de conquista.

O brincar é uma linguagem própria da infância, uma forma de expressão que transcende o entretenimento e se inscreve como experiência fundante do sujeito. Segundo autores como Winnicott (1975) e Freud (1908), o brincar é uma atividade estruturante para a criança. É nesse espaço de faz-de-conta e repetição que ela elabora emoções, testa possibilidades e constrói sua identidade.

## 2 Fundamentação teórica - O corpo brincante e o desejo

Na tessitura da infância, o corpo não é apenas matéria, é linguagem, é território de invenção, é potência de desejo. O corpo brincante é aquele que se movimenta não por obrigação, mas por impulso criativo, por curiosidade, por afeto e desejo. David Lebreton (2004) nos lembra que o corpo é linguagem. O corpo de Anny, suspenso na barra, é expressão de desejo, de conquista, de domínio do espaço. O brincar é, portanto, uma forma de o corpo dizer: “Eu sou capaz”, “Eu quero”, “Eu existo”.

Na educação infantil, o corpo brincante é aquele que se expressa nas linguagens, cada gesto é uma afirmação de existência, cada movimento é uma narrativa que a criança escreve com o corpo. O desejo se manifesta quando a criança escolhe brincar de ser outra coisa, um animal, um herói ou uma árvore. Walter Benjamin (1984, p.70) adverte, "quanto mais atraentes forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como ‘instrumentos’ de brincar; quando ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva”.

A barra de ferro, simples e estática, torna-se palco de uma brincadeira viva, onde o conteúdo ideacional não está no objeto, mas na ação da criança. Ela não está apenas imitando, está desejando ser, desejando experimentar, desejando sentir. O corpo brincante é, portanto, um corpo desejante: ele não se limita ao que é, mas se abre ao que pode vir a ser.

Jean Château (1987) afirma que brincar é viver em liberdade. A liberdade de Anny está na escolha de repetir, de chamar, de comemorar. O brincar é, nesse sentido, uma linguagem do desejo, não de ser criança, mas de vir a ser sujeito. O gesto de Anny em chamar, o impulso, a comemoração, é um ciclo afetivo-motor que revela sua construção subjetiva. A repetição não é redundância, mas ritual: cada vez que se pendura, ela reafirma sua existência e sua potência.

Henri Wallon (2007), destaca que o desenvolvimento infantil é inseparável da afetividade e da motricidade.

Esse ciclo afetivo-motor também revela a importância de ambientes educativos que escutem o gesto. Quando reconhecemos esse movimento como expressão, deixamos de ver a ação como simples brincadeira e passamos a enxergá-la como ato de construção de mundo.

Lev Vygotsky (1998) reforça que o brincar é *Zona de Desenvolvimento Proximal*, onde a criança realiza ações que ainda não domina plenamente, mas que são possíveis com mediação, “a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver, independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolver o problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes.” (VYGOTSKY, 2001). A presença do adulto, nesse caso, não é diretiva, mas mediadora do processo de aprendizagem e construção de sentido.

Donald Winnicott (1975) concebe o brincar como espaço transicional entre o mundo interno e externo. A barra de ferro torna-se, nesse contexto, um objeto transicional, um suporte para que Anny experimente o risco, a autonomia e a confiança. O adulto que a auxilia sem interromper atua como facilitador, permitindo que o brincar se desenvolva em sua plenitude criativa.

A brincadeira aqui também aparece como uma atividade corporal essencial. O corpo brinca, experimenta, cria e se expressa. Para WINNICOTT (1975), “o corpo é onde tudo começa: o sentir, o pensar, o imaginar, o brincar. Sem um corpo cuidado, acolhido e respeitado, não há desenvolvimento saudável e esse corpo é o primeiro brinquedo, o primeiro lugar de morada, e a primeira linguagem da infância”.

### 3 Objetivo e Metodologia

Este estudo tem como objetivo compreender o brincar como linguagem do desejo e espaço de subjetivação na infância, como mediadora do processo de aprendizagem e construção de sentido. A metodologia adotada é a qualitativa, baseada em observações participante que revela o compromisso ético e estético com a infância pela pesquisadora, a partir uma cena cotidiana no parque com crianças, onde estive vivendo com elas, escutando seus gestos, seus silêncios e seus rituais.

Com inspiração nas abordagens psicanalítica que permite captar o inconsciente do gesto, os movimentos que falam sem palavras e histórico-cultural que oferece ferramentas para compreender como o brincar se inscreve em práticas sociais e culturais. A pesquisa etnográfica

com crianças nos seus espaços de vivências escolares permite entender esse mundo sob a perspectiva delas, proporcionando um olhar mais sensível e profundo sobre o universo infantil.

Segundo Spradley (1979), a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações. (ANDRÉ, 2012, p. 19)

Para André (2012) a observação participante envolve o uso de estratégias como: registro de campo, entrevistas, análises de documentos e outros, considerando os dados como inacabados quando falamos em entender a cultura de um povo, “o observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados (...)”. (ANDRÉ, 2012, p. 37)

Ao pesquisar crianças e o seu cotidiano infantil escolar com suas vivências, as validamos como sujeitos interlocutores e produtores de conhecimento. Para William Corsaro, 2005, a criança precisa que sua perspectiva e sua experiência social sejam consideradas e destacada enquanto uma expressão importante. Esse reconhecimento pode fazer com que a relação adulto-criança seja facilitada, desenvolvendo nas crianças mais autoridade, responsabilidade, autonomia e participação.

O convívio e a interação com as crianças dependem de um olhar e de uma preparação sensível, de que aceitemos seus tempos e suas escolhas, pois nem sempre o planejado acontecerá no contexto da pesquisa. Estarmos dispostos a vivenciar o imprevisível ou o incerto, poderá nos revelar ocasiões surpreendentes e significativas.

Precisamos conviver com as incertezas nos estudos das crianças, agora não mais compreendidas como sujeitos passivos na apreensão dos programas culturais de governo dos seus comportamentos. Elas são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e criam entre elas verdadeiros sistemas culturais na apreensão dos significados do mundo que ainda necessitamos estudar e compreender (DELGADO; MÜLLER, 2006, p. 3).

É essencial na pesquisa com crianças pequenas em seus espaços de vivências, entendê-las como sujeitos que constroem suas próprias culturas e percebê-las como sujeitos de direitos, que possuem características próprias e relevantes para a compreensão de suas vozes e ações.

#### 4 Considerações finais

A cena descrita de Anny revela que o brincar é mais que diversão: é construção de sentido, elaboração simbólica e afirmação subjetiva. O adulto que acolhe esse gesto sem apressar torna-

se testemunha do processo de aprendizagem e desenvolvimento, o seu papel aqui é de mediação, não de protagonismo.

Ao oferecer suporte sem interferir na iniciativa da criança, favorecemos o desenvolvimento da autoestima, da coordenação motora e da linguagem afetiva. Anny não apenas brinca: ela narra, celebra e se apropria do espaço como sujeito ativo. Ela é movida pelo desejo da superação e do desafio da conquista ao subir em uma parte mais alta do brinquedo. Suas expressões faciais denunciam a satisfação pela realização e o orgulho pelo que fez.

Por meio desta brincadeira, Anny aprenderá a superar as dificuldades o que é uma habilidade valiosa e fundamental para a sua vida adulta. Cabe à escola e aos educadores não apenas permitir o brincar, mas escutá-lo como linguagem legítima da infância. O brincar não é intervalo entre conteúdos, mas conteúdo em si, uma forma de o sujeito se dizer e se construir.

Reconhecer essa dimensão é essencial para práticas pedagógicas que respeitem a infância como território de invenção e não apenas de preparação para o futuro. Como nos lembra Winnicott (1985), “brincar é a prova mais evidente da capacidade criadora”. O brincar, como linguagem do desejo, é espaço de potência, risco e criação.

## Referências

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984/2002.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2ª ed. Porto Alegre. Artmed. 2011.

CHÂTEAU, J. **O jogo e a educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

DELGADO, A. C. C; MÜLLER, F. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas**. 2006.

FREUD, S. **Sobre o brincar como forma de elaboração de desejos inconscientes. Escritores criativos e devaneios** (Edição Standard Brasileira Completa das Obras Psicológicas de Sigmund Freud, Vol. 9). Rio de Janeiro: Imago. 1908.

LEBRETON, D. **O corpo e seus símbolos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**, Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1975.



## O CORPO QUE BRINCA E APRENDE: EXPERIÊNCIAS CORPÓREAS DE BEBÊS EM CONTEXTO ESCOLARES

GT 1: Culturas escolares e linguagens

### Relato de experiência

Ellen Cristine Campos de Souza COELHO

(Doutoranda em Educação PPGE/UFMT). E-mail: ellencristine.coelho@gmail.com

Eva Laura Fortes Ferreira GOMES

(Doutoranda em Educação PPGE/UFMT/CNPq). E-mail: evalaurasfortes@gmail.com

Cléo Ferreira GOMES

(Pós-Doutor em Educação PPGE/UFMT). E-mail: gomescleo.cg@gmail.com

### 1 Introdução

Este recorte de estudo integra um texto de tese de doutoramento, em sua fase inicial de análise. Pretende-se compreender como se constrói os processos de movimentação de bebês de um berçário de faixa etária de 1 ano, nos espaços interditos<sup>1</sup> de um Centro Municipal de Educação Infantil em Várzea Grande/MT.

Faz parte da Linha de Pesquisa “História da Educação, Culturas e Linguagens”, do Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGE, da Universidade Federal de Mato Grosso. Especificamente aos estudos desenvolvidos pelo GEPCOL — Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Corporeidade e Ludicidade, liderado pelo Prof. Dr. Cléo Ferreira Gomes.

Os relatos apresentados relevam a importância da corporeidade nos processos de aprendizagem corpórea de bebês em contextos escolares, bem como, seus jogos e suas brincadeiras e o acesso à cultura lúdica.

### 2 Fundamentação Teórica

Ancorado nos estudos de cientistas basilares como: Geertz (1989), Angrosino (2009) e Marchi (2018), com contributos da Sociologia da Infância e Culturas Infantis: William Corsaro (2009; 2011) e Sarmiento (2005; 2008; 2011; 2013), Florestan Fernandes (1979), Faria e Finco (2011). Estudos socioantropológicos sobre o corpo, por Le Breton (2010) e Gomes (2018),

---

<sup>1</sup> Dicionário online de português: Que sofreu interdição; que foi alvo de interdição. Com base no título da investigação de pesquisa “O movimento dos bebês em espaços interditos dos CMEI’s — o inventar dos brincantes.

estudos epistemológicos de Piaget (1986), Wallon (1968) e Sutton-Smith (2017), Gomes-da-Silva (2010; 2011; 2012).

### **3 Objetivos**

Definimos os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar se a unidade educativa dispõe de espaços adequados para o desenvolvimento de brincadeiras motoras com os bebês; 2) Descrever como os bebês competem em criatividade para movimentar-se nesses espaços escolares.

### **4 Metodologia**

O locus de realização da investigação é um Centro Municipal de Educação Infantil, na cidade de Várzea Grande/MT. Os participantes da pesquisa são bebês da turma com faixa etária de 1 ano.

Optamos para esta investigação pela abordagem qualitativa, com as técnicas e instrumentos da etnografia, com observação participante, pois, se destaca pela sua capacidade de explorar e compreender profundamente as culturas e comportamentos de um grupo social, incluindo os bebês. Com base nos antropólogos estadunidenses Clifford Geertz (1989) e Michael Angrosino (2009).

A etnografia com observação participante não será um “método” de pesquisa, é muito mais um contexto comportamental e um estilo pessoal adotado pelo pesquisador, quando ele está em campo. Trata-se de uma estratégia que facilitará a coleta e interpretação dos dados coletados. Ocorre mais facilmente depois que se é aceito pelo grupo estudado e o pesquisador que adota esse perfil geralmente utiliza maneiras variadas e específicas de coletar os dados (ANGROSINO, 2009).

#### **4.1 Instrumentos Metodológicos**

Para contemplar o objetivo e o perfil de pesquisa mencionada, as observações e o acompanhamento da turma estão em andamento, iniciou-se no mês de junho e encerrará em dezembro de 2025, no modo presencial. Utilizamos como instrumentos metodológicos: registros fotográficos, registros videográficos de cenas ilustrativas do cotidiano dos bebês, assim como os registros iconográficos dos pequenos e diário de campo. Para transcrever as falas, interações das crianças, momentos de suas movimentações corporais, jogos e brincadeiras, em espaços internos e externos, com maior precisão.

## 5 Resultados e Discussões

Segue a análise realizada de um dos episódios de vivência em sala, durante as observações. Meu primeiro contato com o berçário foi de adequações à rotina dos pequenos. Entre momentos de cuidados e higienização, sucede uma rotina para o período matutino: chegada à creche, assistir a vídeos infantis, lanche da manhã, retorno para sala para mais vídeo, troca de fraldas, mais vídeo, hora do banho, almoço, hora da soneca. E para o período vespertino: a hora do despertar, troca de fraldas, lanche no solário, talvez uma brincadeira no pátio ou no parquinho, vídeo infantil, banho, janta, retorno à sala para aguardar a chegada dos pais/responsáveis.

Conforme o registro fotográfico abaixo, a imagem mostra o ângulo de entrada da sala do berçário, ela está organizada com treze berços (específicos para a quantidade de bebês), um tapete emborrachado, um colchonete. Observa-se o modo de organização do espaço interno da sala por arranjo espacial circunscrito<sup>2</sup>, as crianças transitam no interior deste espaço passando longos períodos.

Foto 1 - Sala do berçário



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

O corpo, na infância, é elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças. Ele é considerado a primeira forma de linguagem, pois, através dele, elas introduzem suas comunicações com o meio, expressam sentimentos, emoções, exploram o ambiente e partem em busca do que lhe desperta interesse e curiosidade, experimentando sempre diferentes maneiras de utilizar o corpo.

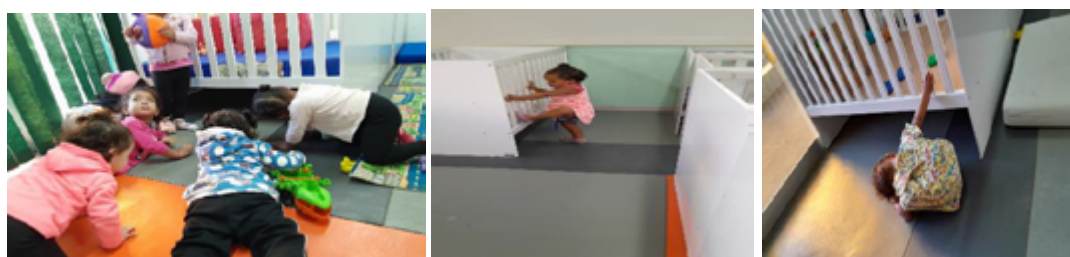
---

<sup>2</sup> Termo usado para descrever espaços delimitados por mobiliário, paredes ou outros elementos, visando a organização e o desenvolvimento das crianças.

Diante dos episódios de vivência em sala, os bebês ativos se movimentam, mesmo impossibilitados e contidos. Em meio à rotina, sejam em pé ou sentados, os bebês, a todo momento, resistem, persistem e criam estratégias para ocupar os espaços interditos. Alguns objetos de exploração chamaram nossa atenção durante a observação, como lugares de alcance para o novo, o não explorado.

O berço é um móvel pulsante de exploração contínua por eles. Para os adultos, o berço representa o canto de contenção desse bebê ou de descanso das crianças na hora da soneca. Há um mistério embaixo do berço, uns bebês balbuciavam “biço (bicho)”, “jataié” (Jacaré). Eles engatinham, querem entrar debaixo do berço, outros bebês o escalam ou procuram por brinquedos que estão fora de seu alcance.

**Fotos 2 a 4 – Cenas dos lugares de exploração pelos pequenos dentro da sala de vivência**



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora (2025).

Desde o nascimento, os bebês agem com intencionalidade. Isso quer dizer que o que os bebês fazem não é aleatório, eles escolhem fazer um gesto, uma careta ou mover o corpo. O epistemólogo suíço Jean Piaget (1986) elucida sobre as fases do desenvolvimento infantil, especificamente a fase sensório-motor, que contempla a faixa etária de crianças entre 0 a 2 anos, quando é nesta fase que elas desenvolvem a capacidade de se concentrar em sensações e movimentos. O bebê começa a interagir com o mundo exterior, interessando-se pelos estímulos que ele proporciona. Durante esse período é que se desenvolve a coordenação motora.

Outra questão observada foi o silêncio na turma do berçário, os pequenos não balbuciavam, nem se moviam, inexpressivos, esse contexto perdurou por mais ou menos duas semanas, chegou a me incomodar. Imaginei que seria pelo fato de minha presença naquele ambiente, não hesitei em perguntar às TDIs (Técnico de Desenvolvimento Infantil) se os bebês balbuciavam. Elas afirmaram que somente uma bebê era falante, os demais com extrema dificuldade ou quase nada.

Nos estudos sobre “As linguagens dos bebês na educação infantil: diálogos do Círculo de Bakhtin com Henri Wallon”, realizado por Viviane Maria Alessi e Marynelma Camargo Garanhani, (2017), a linguagem infantil é registrada como uma forma de comunicação gestual,



sonora e corporal — não restrita à oralidade, mas materializada em expressões faciais, balbucios, risos, toques e mímicas.

Com o passar dos dias, minha presença naquele berçário tornou-se mais confortável, como observadora participante. Eu cantarolava com os bebês músicas do repertório infantil em momentos oportunos, no entanto, eles apenas me observavam. Aos poucos tenho conseguido, com manejo, partilhar com os bebês uma rotina mais espontânea: canto, brinco, movimento, conto histórias conforme a faixa etária. Logo, percebi que uns arriscavam uma música infantil coreografada, outros ficavam atentos para o momento da contação, um sorriso, um balbucio.

Em outras oportunidades, já observava que começaram a cantar, se movimentar, apontavam para os objetos que queriam acesso. Henri Wallon (1968), epistemólogo francês, um estudioso do desenvolvimento infantil, destaca a articulação entre os diferentes tipos de expressividade motora e seu lugar no desenvolvimento.

No caso dos bebês, quando exploram os espaços, se apoderam do mundo, ressignificando, dando sentido ao que lhe foi vivenciado enquanto experiência, repercutindo com novos esquemas corporais e sensoriais, tornando-os de seu hábito. As experiências corpóreas estão relacionadas à aprendizagem e ao modo como se percebe e vivência situações cotidianas, como captura da realidade. A cada nova conquista de um bebê, ele se revela potente e disposto, que a todo momento posiciona as suas vontades.

## 6 Conclusões possíveis

Consideramos que as discussões apresentadas por meio deste relato de experiência merecem estudos específicos, no sentido de desafiar as unidades de educação infantil a compreenderem o cuidar e o educar como conceitos indissociáveis. Isto é, permitir, incentivar e valorizar as ações e relações dos bebês é condição para os estabelecimentos educacionais serem espaços favorecedores da produção de culturas infantis.

No entanto, o que persiste nestas ações ritmizadas diante dos achados? Onde estão as agências desses bebês? Neste curto período de observação, o que se percebe é a cristalização de uma rotina escolarizante, a contenção de corpos em tão tenra idade. Os estudos aqui propostos trazem contribuições sobre olhar a presença dos bebês nos espaços da escola para a primeira infância e compreender como isso pode redimensionar a prática pedagógica desenvolvida com eles. A mudar esse contexto, contemplamos o trabalho corporal, passamos a observar e pesquisar as manifestações de bebês, ou seja, a linguagem corpórea de bebês que narram os sentidos nesses espaços interditos.



## Referências

- ALESSI, Viviane Maria. **As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do círculo de Bakhtin com Henri Wallon**. 2017.142f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante** [recurso eletrônico] / Michael Angrosino; Tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2009. 138 p.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Caderno 4. Bebês como leitores e autores. **Coleção Leitura e escrita na educação infantil**. 1.ed.-Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Vol. 4)
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOMES, Cléo F. Experiências brincantes de crianças no espaço escolar. **Revista Hospitalidade**. São Paulo, volume 15, n.1, p. 198–213, jan/jul de 2018.
- GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. O jogo da cultura e a cultura do jogo: por uma semiótica da corporeidade. 2003. 344f. (Doutorado em Educação) — **Centro de Educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.
- LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. 4ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- PIAGET, Jean. **O possível e o necessário. Evolução dos necessários na criança**. Porto Alegre: Artes médicas, v. 2, 1986.
- MONTAGU, Ashley. **Tocar: o significado humano da pele**. Tradução de Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1988.
- WALLON, Henri. (1968). **A evolução psicológica da criança**. Tradução Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições, 70.



## O ENSINO DE CIÊNCIAS NO SEGUNDO ANO DA ESCOLA WALDORF – OS CICLOS DA VIDA

GT 1: Culturas escolares e linguagens

### Relato de experiência

Helena Maria Rodrigues de Paula

Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMT. E-mail: helenamariardp@gmail.com

Evando Carlos Moreira

(Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMT). E-mail: ecmmoreira@uol.com.br

**Resumo** - Este relato de experiência tem como objetivo apresentar as vivências das aulas de Ciências de uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola Waldorf. Descreve as etapas das aulas de Ciências, que também são permeadas de poesia, senso estético, brincadeiras e um olhar apurado para os pequenos detalhes da natureza. As aulas de Ciências tiveram a duração de quatro semanas consecutivas e culminaram na visita da turma a uma nascente d'água. Ao final das aulas constatou-se que as crianças compreenderam e foram capazes de reconhecer as diferentes manifestações da água, sua importância para a vida na Terra, sua beleza e a relação com os processos de vida e morte. Todo esse saber se constituiu pelo sentimento e não por conceitos abstratos e sem vida.

**Palavras-chave:** Pedagogia Waldorf; Ciências; Ciclo da Água.

### 1 Introdução

As vivências de Ciência na Pedagogia Waldorf começam desde o Jardim de Infância, quando as crianças brincam de fazer poções com folhas e flores, testam a sustentação do próprio peso, fazem comidinhas, bolinhos de lama, brincam com a água, luz, calor e vento. Contudo, nada é conceituado ou nomeado, as crianças apenas brincam e, no futuro, quando estiverem em níveis de ensino posteriores, farão as associações.

O currículo da Pedagogia Waldorf trabalha com o desenvolvimento e o amadurecimento físico, cognitivo e psíquico do ser humano. Nenhum conteúdo é apresentado para a criança sem que ela esteja na idade correta para compreendê-lo. Não há uma preocupação com a quantidade e a competitividade, mas sim, com a qualidade e a relação que esta criança vai estabelecer com o mundo ao redor.

As Ciências, a Geografia e a História trazem em si aspectos muito importantes relacionados a nossa capacidade de julgar, estabelecer relações de fraternidade e compreender o caminho percorrido pela humanidade e sua multiplicidade cultural.

As Ciências Naturais não são ministradas, inicialmente, como matéria específica, mas são integradas, desde o 1º ano, às narrativas e às noções de ciências práticas. A criança vem a conhecer as relações de todos os reinos da natureza com o homem de uma maneira global e expressamente não-científica. “Não-científica” significa aqui: não se pretende chegar às leis da natureza nem preparar ou introduzir esquemas de classificação. De outro lado, também não significa “fantástico”, “vago”, “casual” ou

“sem orientação”, mas sim: por evidência, com fantasia exata, a essência de um fenômeno natural (Richiter, 2002, p. 213).

Experenciar e observar a chuva, o orvalho, o vento, as estações do ano e suas transformações, o dia e a noite, o amanhecer e o entardecer, as estrelas, o sol e a lua, oportunizam às crianças criarem uma relação amorosa e respeitosa com a natureza, compreendendo de forma simples os processos básicos do cotidiano e sua influência na vida dos seres humanos.

Todo o ensino de Ciências na Pedagogia Waldorf é fundamentado na fenomenologia de Goethe, na sua percepção artística e orgânica da natureza e do mundo.

A fenomenologia de Goethe é uma metodologia anticartesiana em todos os seus aspectos. A experiência é valorizada e o problema não está nos sentidos, mas nos julgamentos que realizamos sobre o mundo percebido (Bach, 2019, p. 37).

O ser humano é compreendido na sua relação e interconexão com os demais reinos da natureza e seus processos e ciclos, como um todo. A criança até os 9 anos de vida ainda se percebe uma com o mundo ao seu redor. Na pedagogia Waldorf, o ensino de Ciências é profundamente entrelaçado com a vivência artística e com o cultivo do sentimento de devoção à natureza. Aos professores cabe se nutrirem de imagens vivas e verdadeiras, para transmiti-las com palavras e gestos às crianças, ferramentas essenciais para despertar o interesse e a imaginação. A veneração pela natureza e a religiosidade não são dogmas, mas forças que fortalecem o corpo etérico da criança.

O corpo etérico ou corpo vital está presente em todos os seres vivos. Ele mantém a vida do corpo físico. Este corpo é responsável pela memória, pelos ritmos de sono e vigília e os processos de repetição, contração e expansão do nosso corpo. É um grande modelador, transformando-se com o tempo, guardando fluxos, criando hábitos e ordenando os processos. Tudo o que é vivo nasce, cresce, fenece e morre (Gardin, 2015).

O cultivo e o cuidado com a saúde do corpo etérico é dos grandes norteadores do currículo do Ensino Fundamental na pedagogia Waldorf. Por isso, todo o conteúdo deve chegar à criança pelo sentimento, pela construção de laços e respeito com conhecimento oferecido pela natureza e pelos seres humanos que já transcorreram esse caminho. O conhecimento deve ser vivo, palpável e não a mera repetição de conceitos mortos e distantes da criança (Steiner, 2007).

O pensamento sintético, que busca a unicidade, é cultivado por meio de narrativas, experimentações e observações que revelam a interdependência dos fenômenos naturais.

A criança, nesse contexto, ainda é vista como um ser vinculado à natureza, transpondo os portais para uma percepção mais distanciada e individualizada que chegará com o nono ano de vida. Isto posto, aproveita-se esse momento, em que ela ainda conserva esta percepção de estar integrada ao todo, para introduzir o ensino de Ciências e Geografia.

Dessa forma, o ensino de Ciências na pedagogia Waldorf não separa o conteúdo do contexto humano: tudo é tratado em relação ao ser humano, à biografia da humanidade, à capacidade de sentir e imaginar. Assim, o conhecimento científico não é apenas transmitido, ele é vivido, sentido e vinculado à experiência pessoal da criança.

Goethe (1779), em seu poema “O canto dos espíritos sobre as águas”, compara a alma humana, a jornada humana, ao ciclo da água, do céu à terra e da terra ao céu. Dessa forma, as crianças não recebem informações e conceitos sobre o ciclo da água e seus estados físicos, elas ouvem uma história que conta a jornada de uma gota d’água, que chega na terra e passa por diferentes lugares, mudando sua forma até retornar às nuvens. Pelo caminho, muitas transformações acontecem, muitos seres e lugares aparecem, oferecendo uma multiplicidade de cores, sabores, características que vão aguçando a percepção sensorial e cognitiva da criança. A criança vivencia processos de metamorfoses dentro e fora de si.

Isto posto, este relato tem por objetivo apresentar as vivências das aulas de Ciências de uma turma de segundo do Ensino Fundamental, em uma escola Waldorf. Estas vivências se concentraram intensamente em quatro semanas seguidas e culminaram com uma aula de campo, em que as crianças tiveram a oportunidade de visitarem uma nascente e seu pequeno riacho.

## 2 Metodologia

As aulas de Ciências na escola Waldorf são condensadas em quatro semanas seguidas, denominadas de “épocas”. Durante este período, nas primeiras duas aulas da manhã (das 07h15 às 9h), as crianças vivenciam poemas, canções, brincadeiras, histórias, produção artística e textual sobre o tema da água.

Esta época é chamada de “Gotinha d’Água”. Escolheu-se iniciar o ano letivo com esta época, pois o mês de fevereiro apresentava-se chuvoso.

No acervo bibliográfico da Pedagogia Waldorf, existe a história da Gotinha d’Água em forma de narrativa e, baseado nela, um poema de Ruth Salles, com o mesmo nome. Todavia, cada professor ou professora pode criar a sua história ou poemas. Optou-se por manter a narrativa oficial, mas criou-se o poema que as crianças registraram no caderno, uma estrofe por dia, ao longo da “época”.

Sendo assim, as aulas foram divididas em três momentos:

- Recordação do dia anterior – exercitando a memória na recapitulação das vivências e da história contada;
- Apresentação do “novo” – narrativa de uma parte da história, com descrição artística dos lugares e acontecimentos pelos quais a “Gotinha” passou;
- Registro no caderno – o caderno da criança torna-se um livro cuidadosamente produzido por ela; a cada dia um desenho e uma parte da história foi registrada no caderno com capricho e alegria.

Estes três momentos da aula são denominados de pensar, sentir e querer. A criança reaviva na memória o que já elaborou sobre o que aprendeu, depois recebe um conteúdo novo por meio do sentimento e da arte e, finalmente, exercita a sua capacidade de criar e atuar no mundo por meio da vontade.

Os registros no caderno foram intercalados com vivências concretas na natureza, tornando as memórias vivas e significativas para toda a vida. Foram oferecidos momentos de brincadeiras com água, construção de riozinhos na areia, construção de um monjolo, com o qual elas brincaram muito. Encerrou-se a “época” com a visitação à uma nascente d’água.

### 3 Desenvolvimento

A história narrada para a turma começa com uma “gotinha d’água” que, do alto de uma nuvem, observa, com muita curiosidade, tudo aqui na Terra. Ela escuta os passarinhos contando as suas aventuras e decide pular da nuvem para também viver aventuras. Quando ela pula, outras gotinhas fazem o mesmo e começa a chover.

Coincidentemente, neste dia choveu. E as crianças correram para a janela para apreciar a chuva. Alguns juravam ver de qual nuvem ela tinha pulado. Com alegria, todos desenharam essa parte da história.

Assim, a gotinha percorreu túneis debaixo da terra e pulou para fora em uma nascente. Depois correu por um riacho, vendo plantas, animais e insetos diferentes. Girou em uma roda d’água e brincou num monjolo, viu suas amigas formarem um arco-íris. Seguiu no riacho até chegar em um rio caudaloso, conheceu cidades, empurrou barcos, conheceu pessoas e bichos. Chegou ao mar, depois em uma ilha. Sentiu saudades de casa e quis para as nuvens voltar. O calor do sol a fez flutuar e retornar ao céu. Num dia de muito frio, vestiu seu casaco de neve e pulou para terra em forma de flocos de neve e quando o gelo derreteu, todo o caminho recomeçou.

Entremeadas às atividades da sala de aula, as crianças foram incentivadas a observarem, ao amanhecer, as gotas de orvalho, algo raro de se ver em Cuiabá. Mas alguns levaram a sério e levantaram cedo no final de semana para encontrar uma gota de orvalho.

A observação das nuvens, de como estava o dia, o céu, também eram tarefas propostas para casa. Diante exposto, todos os dias alguém trazia uma novidade, uma descoberta para enriquecer a aula e despertar novos olhares.

Quando a história da gotinha terminou, introduziu-se uma nova história para descrever os tipos de nuvens. Novamente teve-se a sorte de encontrá-las no céu cuiabano. Depois do término das histórias, as crianças naturalmente falavam sobre as diferentes formas da água se manifestar, da importância da água, da presença da água no nosso corpo, sem que nada disso tivesse sido tratado de modo direto.

Por fim, chegou o dia tão esperado, a aula de campo, conhecer uma nascente, ou melhor, três pequenas minas que formam um riacho cheio de pedras. Percorreram uma trilha numa parte de cerrado, passando por formigueiros, areia movediça, abelhas, passarinhos, pessoas e cachorros. A chuva não veio, mas o vento soprou e o sol brilhou forte.

Mesmo próximo do final do ano, a turma ainda recorda e faz conexões com que vivenciaram no primeiro mês de aula.

## 8 Considerações finais

Na pedagogia Waldorf, a vivência dessa época, no segundo ano do Ensino Fundamental, é primordial para a compreensão dos processos de metamorfose e dos conteúdos da física e da química nos anos finais.

É interessante perceber as relações que eles fazem no sétimo e oitavo anos, sobre os estados físicos da água, com aquilo que vivenciaram no segundo ano. Ainda, o grande diferencial está na forma como se relacionam com esses conteúdos e com a natureza. A época da “gotinha d’água” é um relicário que sustenta o interesse pelas Ciências no futuro. Ao vivenciar esta época, apreendem-se novos conhecimentos, pois pelo olhar de cada criança colhe-se uma nova perspectiva do mundo.

As Ciências fazem parte da vida do homem desde os seus primórdios. A construção de uma lógica científica e um pensamento imparcial é parte da conquista da liberdade no pensar do ser humano. Entretanto, ele não vem de fora para dentro, vem de dentro para fora na relação amorosa e no sentimento de veneração pelo mundo e pelo ser humano. A pedagogia Waldorf, fundamentada no pensamento científico de Steiner e Goethe, não desconecta as Ciências da

Arte e do sentimento de religiosidade diante da vida. As Ciências não precisam ser compreendidas nem vivenciadas com algo que fraciona e endurece a vida, distante da realidade, compreendida apenas por alguns eleitos. Ela é parte dos processos e metamorfoses dentro e fora do organismo humano.

Isto posto, o ciclo da água, apresentado às crianças neste contexto, proporciona uma chegada ao universo dos experimentos científicos, permeada pela alegria das primeiras descobertas, permeada de poesia e devoção, sem nenhum prejuízo para a compreensão da essência do caminho da água na natureza e no homem.

### Referências

BACH, Jonas. **Fenomenologia de Goethe e a educação: a filosofia da educação de Steiner.** Curitiba, PR: Lohengrin, 2019.

GARDIN, Nilo E. Quadrimembração: as quatro organizações que constituem o ser humano de acordo com a antroposofia. **Arte médica ampliada**, v. 35, n. 3, jul./ set., 2015.

GOETHE, Johan Wolfgang von. Canto dos espíritos sobre as águas. 1779. Disponível em: <<https://www.citador.pt/poemas/canto-dos-espíritos-sobre-as-aguas-johann-wolfgang-von-goethe>>. Acesso em: 16 set. 2025.

RICHTER, Tobias. **Objetivo pedagógico e metas de ensino de uma escola Waldorf.** São Paulo, FEWB, 2002.

STEINER, Rudolf. **A educação da criança segundo a ciência espiritual.** São Paulo: Antroposófica, 2007.



## PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA MINISTRADAS POR BOLSISTAS DO PROGRAMA PIBID EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CUIABÁ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

GT 1: Culturas escolares e linguagens

### Relato de experiência

Ananda SILVA

(Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UFMT). E-mail: anandabomdespacho@gmail.com

Wesley LOPES

(Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UFMT). E-mail: w3sle1.wl@gmail.com

Danilo COSTA

(Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UFMT). E-mail: danilo.costa@outlook.com

Paloma SANTOS

(Docente da rede municipal Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: palomanara2@gmail.com

### 1 Introdução

As práticas corporais de aventura (PCAs) surgem como um campo de ensino que articula experiências motoras, contato com ambientes variados e a construção de competências socioemocionais, apresentando-se como um conteúdo potencialmente transformador para a Educação Física escolar. Embora tradicionalmente associadas ao lazer e ao turismo, as PCAs têm sido progressivamente tematizadas como objeto de ensino no currículo escolar (França, 2023; Soler, 2024), especialmente a partir das orientações contemporâneas que apontam para a ampliação dos conteúdos no componente curricular de Educação Física.

As PCAs apresentam uma vasta variedade de modalidades distintas como arvorismo, skate, surfê. Entretanto, por mais diversas que possam parecer, essas práticas possuem certas características peculiares e semelhantes entre si, como o aproveitamento dos diversos espaços naturais, como solo, relevo, acidentes naturais, entre outros (Almeida, 2009 *apud* França, 2023). Além disso, apresentam pouca previsibilidade, baixo estereótipo dos movimentos, disposição ao risco, emoções e o contato com a natureza (Pimentel, 2013 *apud* França, 2023).

Trata-se, portanto, de manifestações da cultura corporal que possuem como características intrínsecas a aventura, o risco e as emoções, as quais representam fator motivacional para os praticantes. Assim, essas práticas corporais apresentam especificidades relacionadas com a segurança, o controle dos riscos e os desafios, de modo que a sua inclusão em espaço escolar seja possível, na perspectiva de que os(as) estudantes possam vivenciá-las (Franco; Cavasani; Darido, 2017 *apud* Sousa, 2023).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece, dentro da unidade temática práticas corporais de aventura, a exploração de expressões corporais provocadas por situações de imprevisibilidade, incertezas, vertigem e risco controlado, quando o praticante interage com o ambiente, seja na natureza ou no meio urbano (Brasil, 2017). Alguns exemplos dessas práticas indicados pelo documento estão *mountain bike*, rapel, tirolesa, arvorismo, skate, patins, *parkour*, escalada e surfe.

A BNCC reforça ainda que o ensino dessas práticas deve favorecer a reflexão crítica para que o aluno compreenda aspectos de segurança, planejamento e adaptação, relacionando-os ao contexto escolar e social. É nessa perspectiva que este relato de experiência tem como objetivo apresentar a implementação das práticas corporais de aventura em uma escola municipal de Cuiabá, as possibilidades vivenciadas na escola apesar das condições estruturais como a falta de uma quadra coberta própria para as práticas de Educação Física, considerando o perfil dos alunos e a BNCC.

## 2 Metodologia

O presente relato de experiência foi desenvolvido a partir das vivências dos bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), no planejamento e na regência das aulas no segundo bimestre de 2025 em uma escola da rede municipal de Cuiabá, capital do Mato Grosso, durante o período vespertino com as turmas do 3º ano D e 3º ano E dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As aulas ocorreram semanalmente às terças-feiras, ao longo de um ciclo de aulas dedicado ao conteúdo de práticas corporais de aventura urbano e na natureza.

Para trabalhar a unidade temática do bimestre foram escolhidas as modalidades de *parkour*, corrida de aventura, skate, arvorismo, escalada e *slackline*, respeitando as possibilidades de adaptação ao contexto escolar e às condições de infraestrutura disponíveis e a idade dos alunos. Para a organização do trabalho, foram realizadas reuniões de planejamento pedagógico junto à professora de Educação Física da turma, com o objetivo de alinhar os conteúdos, selecionar estratégias metodológicas adequadas e garantir a segurança dos estudantes nas práticas propostas. A abordagem pedagógica adotada considerou a faixa etária dos alunos e foram estruturadas valorizando a vivência de desafios e o enfrentamento de situações de risco controlado.

Cada modalidade foi trabalhada a partir de vivências práticas adaptadas ao espaço escolar seguidas de momentos de reflexão como finalidade de ampliar a compreensão dos alunos sobre

a importância da segurança. Ao final do desenvolvimento de todas as modalidades, foi realizada a avaliação bimestral dos alunos que teve como propósito compreender as percepções dos alunos acerca das experiências vividas durante todo o bimestre.

### 3 Resultados e discussão

As aulas foram desenvolvidas com foco nas diferentes modalidades de práticas corporais de aventura selecionadas pelo plano anual da professora regente das turmas. Cada aula buscou proporcionar aos alunos vivências práticas respeitando o contexto escolar e as possibilidades de adaptação de cada modalidade discutidos na reunião de planejamento.

Foram utilizados *slides* para introduzir o tema em cada aula, além do reconhecimento dos riscos e perigos envolvidos em cada tipo de prática e a necessidade do uso de equipamentos de segurança e da escolha de um local adequado para a realização das atividades. A seguir, serão apresentadas as experiências realizadas em cada aula, destacando a forma de organização e as atividades propostas durante o bimestre após o planejamento mensal e a introdução da professora regente acerca da modalidade parkour.

#### 3.1 Aula 1 - *Parkour*

A aula de *parkour* teve início com a contextualização aos alunos da sua história, principais técnicas e os ambientes onde são praticados. Para enriquecer o entendimento, foram exibidos *slides*, com o objetivo de não apenas informar, mas também dar sentido às atividades práticas que viriam a seguir.

A parte prática da aula foi dividida em quatro momentos: iniciamos com a brincadeira "pula carniça", que serviu como um aquecimento lúdico e colaborativo, com os alunos transpondo obstáculos de forma simples, utilizando o corpo de colegas como base; em seguida, foi realizada a execução de um percurso com obstáculos variados, como cadeiras, mesas e pneus, com os alunos aplicando diferentes formas de transposição, com duas mãos, com uma mão e apenas com os pés; no terceiro momento, encerramos com a atividade "polícia e ladrão", na qual os alunos, divididos em dois grupos, precisaram aplicar os movimentos aprendidos em um contexto de jogo, envolvendo perseguição, estratégia e agilidade em meio aos obstáculos; encerramos a aula com uma proposta avaliativa prática, na qual os alunos foram desafiados a criar seus próprios percursos de *parkour* utilizando os materiais disponíveis, explorando

diferentes formas de deslocamento. Além dessas atividades, houve uma aula com um convidado praticante de *parkour*, sendo a atividade vivenciada por mais duas turmas da escola.

### 3.2 Aula 2 - Corrida de Aventura

A aula de corrida de aventura teve como objetivo proporcionar aos alunos experiências corporais que envolvessem diferentes formas de deslocamento em ambientes variados. O início da aula contou com um momento de acolhida de rotina, professores realizaram a chamada e apresentaram a abordagem teórica sobre o conteúdo do dia, utilizando-se de *slides*.

Na sequência, iniciou-se o circuito da corrida de aventura, que foi dividido em seis estações: alunos rastejavam por baixo de cordas amarradas simulando um percurso de rastejamento em terreno irregular; ziguezague entre cones; saltos entre arcos dispostos no chão; transpor banco saltando de um lado para o outro, deslocamento em cima do banco, deslocamento lateral simulando uma escalada na parede; montada com fio de corda presa no muro da escola; e, completando o percurso, com o ziguezague entre cones, encerrando a atividade prática partindo para a avaliação do dia.

### 3.3 Aula 3 - Skate

O skate foi a próxima modalidade de esporte de aventura proposta e realizada com base no planejamento elaborado pela professora regente de Educação Física. A atividade possibilitou vivências básicas para o manuseio seguro do skate.

Inicialmente, foram apresentadas as partes que compõem o skate, como o *shape*, os *trucks*, as rodas, a lixa e os rolamentos, permitindo aos alunos conhecerem melhor o equipamento com o qual, posteriormente, iriam utilizar para a realização das atividades. Além disso, foi enfatizada a importância do uso dos equipamentos de segurança como capacete, joelheiras e cotoveleiras, que foram utilizados de forma obrigatória durante toda a aula prática.

A atividade prática foi dividida em dinâmicas progressivas, inicialmente os alunos realizaram deslocamentos em duplas, o que proporcionou a construção da confiança e do equilíbrio sobre o skate. Em seguida, realizaram o deslocamento individualmente respeitando o seu próprio ritmo ao realizar os deslocamentos e as descidas na rampa do pátio da escola, sempre com acompanhamento e incentivo dos professores.

### 3.4 Aula 4 - Arvorismo e Escalada

A aula de arvorismo e escalada teve como objetivo identificar os elementos que as caracterizam, além de proporcionar experiências corporais, propriamente ditas. No primeiro momento foi realizada uma introdução com *slides* em sala de aula.

A escalada horizontal com inclinação foi a primeira atividade prática realizada nas rampas do pátio. Foram colocadas fitas adesivas brancas para representar os pontos de ancoragem, indicando os locais corretos de apoio ao longo do trajeto, os alunos se deslocavam, apoiados nos pontos de ancoragem sem dificuldades.

Em seguida, foi realizada a escalada com corda seguindo os mesmos princípios da atividade anterior, mas desta vez os alunos deitaram sobre o skate e puxavam a corda para subir a rampa utilizando apenas a força dos braços, o que exigiu muita força. Posteriormente, os alunos participaram da dinâmica “pular o rio”, uma atividade lúdica de arvorismo realizada com o uso de uma corda fixada em uma árvore do pátio aberto. Essa estrutura havia sido montada no dia anterior para garantir segurança e viabilidade da prática. A proposta consistia em se pendurar na corda e balançar até a outra margem do rio representada por tatames que estavam espalhados pelo chão para a segurança da prática.

### 3.5 Aula 5 - Slackline e Avaliação Bimestral

O bimestre foi finalizado com a modalidade *slackline*, que proporcionou aos alunos vivências corporais que envolvem equilíbrio e o controle corporal. Iniciamos com uma apresentação teórica por meio de *slides*. A primeira atividade realizada foi um pega-pega sobre cordas esticadas no pátio, em que todos os alunos, inclusive o pegador, só podiam se deslocar sobre as cordas.

Em seguida, foi realizada a caminhada sobre o banco, em que os alunos, um por vez, se deslocavam de uma ponta a outra do banco, se equilibrando sobre a fita de *slackline* que estava transpassada no banco para trabalhar o equilíbrio, contendo tatames ao redor, espalhados pelo chão, para a segurança dos alunos, assim como na atividade principal de deslocamento pelo *slackline*. Nesta atividade, o slackline foi instalado nos pilares do corredor, os alunos realizaram deslocamentos para frente, de lado, de costas e livremente sobre a fita. De forma geral, a aula foi positiva, apesar da dificuldade nos deslocamentos sobre a fita, os alunos participaram ativamente, explorando seus próprios limites, sempre com auxílio dos professores e avaliados por meio da ficha com perguntas simples e desenhos.

Para a avaliação bimestral foram considerados a verificação das atividades avaliativas registradas no caderno referentes a cada aula ministrada e a participação dos alunos nas atividades práticas propostas. Como parte final do processo avaliativo, foi aplicada uma prova contemplando todos os conteúdos trabalhados e vivenciados ao longo do bimestre.

#### 4 Considerações Finais

As aulas da unidade temática PCA ocorreram de maneira tranquila e marcadas pela participação ativa dos alunos, apesar das limitações, o espaço físico não representou obstáculo para o andamento das atividades. Os materiais utilizados durante as aulas foram disponibilizados pela escola, exceto os skates e equipamentos de segurança que foram gentilmente emprestados para realização da atividade.

Os conteúdos trabalhados mostraram que é possível implementar as práticas corporais de aventura mesmo em contextos com recursos limitados, desde que haja planejamento e diálogo com a equipe pedagógica. Além disso, a referida atividade repercutiu positivamente na formação profissional dos bolsistas que realizaram o planejamento e a condução dos conteúdos juntamente com a professora regente.

#### Referências

FRANÇA, Dilvano Leder de; ROCHA, Adair José Pereira da; OLIVEIRA, Valdomiro de; VAGETTI, Gislaine Cristina. As práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física escolar: uma revisão de escopo. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, v. 33, n. 66, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v33.n.66.s16988>.

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar Y; ROMBALDI, Claudiroger; MÜLLER, Antônio José. As práticas corporais de aventuras e a BNCC: um olhar sobre a educação física escolar. Pesquisa em Foco, São Luís, v. 29, n. 2, p. 236-256, jul./dez. 2024.

SOUSA, Luciana Nunes de; MALDONADO, Daniel Teixeira. Práticas corporais de aventura, educação ambiental e Educação Física escolar: o estado da arte. Praxia, v. 5, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.



## PRÁTICAS MUSICAIS EM TURMAS DE PEDAGOGIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

GT 1: Cultura Escolares e Linguagens

**Relato de experiência**

Luiz Francisco de Paula Ipolito

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT)

ipolitoluiz@gmail.com

### 1 Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar os desafios e as possibilidades que surgem nas práticas musicais com grupos de pedagogos(as) em formação. Quando levamos a linguagem musical para um ambiente em que os participantes não têm formação específica em música, enfrentamos a dificuldade de traduzir conceitos de forma simples e acessível. Trabalhar elementos musicais com esse público exige sensibilidade, clareza e adaptação das propostas.

Essas práticas têm sido desenvolvidas com turmas do curso de Pedagogia, na disciplina de Fundamentos da Arte e Educação. A experiência revela tanto obstáculos quanto oportunidades para construir atividades significativas e acolhedoras. Nesse percurso, dialogamos com Romanelli (2014), que traz questionamentos relevantes sobre a presença da música no contexto escolar, como as inseguranças dos adultos em relação à própria musicalidade, as dúvidas sobre sua função no desenvolvimento infantil e as incertezas quanto ao que pode ser considerado Educação Musical.

A esse debate somamos a perspectiva freireana (FREIRE, 1997), que entende a educação como espaço de aprendizagem significativa e transformadora, e não como um processo burocrático e fechado. Assim, buscamos práticas musicais que valorizem a participação, a coletividade e a inclusão.

Diante desse cenário, uma questão norteadora permanece: como o educador musical pode pensar suas práticas de modo didático, acessível e inclusivo quando trabalha com sujeitos sem formação musical? É essa reflexão que guia o presente relato de experiência?

### 2 Prática Musical na Educação Básica

A promulgação da Lei nº 11.769/2008 representou um marco importante para a educação musical no Brasil, pois estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. Esse passo possibilitou a inclusão da música no currículo escolar, superando a visão de atividade apenas extracurricular.

Ao analisar a trajetória da arte na escola, especialmente da música, percebemos diferentes momentos e direcionamentos históricos. Em muitos deles, a música foi vista ora como disciplina formativa, ora como prática complementar. Essas idas e vindas revelam a dificuldade de consolidar a música como parte estruturada da educação básica.

O grande desafio atual é construir propostas que tornem a música uma linguagem com conteúdos claros e coesos, capazes de dialogar com a realidade escolar. Mais do que cumprir a legislação, trata-se de efetivar práticas musicais significativas, acessíveis e integradas ao cotidiano dos estudantes.

Segundo Romanelli (2014), quando a música é inserida no contexto escolar, surgem questionamentos recorrentes: as inseguranças dos adultos diante de sua própria musicalidade, as dúvidas sobre sua função no desenvolvimento infantil e as incertezas sobre o que pode ou não ser considerado educação musical. Essas questões atravessam a formação dos pedagogos e precisam ser enfrentadas de modo crítico.

Nesse sentido, Paulo Freire (1997) nos lembra que a educação deve ser vista como um espaço de aprendizagem significativa e transformadora, e não como um processo burocrático ou fechado. A música, quando pensada nesse horizonte, pode contribuir para uma educação mais participativa, dialógica e emancipadora.

Ainda há, contudo, um longo caminho a ser percorrido. A educação brasileira possui diretrizes consolidadas para diversas áreas do conhecimento, mas no campo da Arte — e especialmente da música — ainda é necessário construir referenciais mais sólidos. Isso implica formação adequada de professores, clareza nos conteúdos e metodologias inclusivas.

Essa reflexão exige diálogo entre teoria e prática, legislação e realidade, de modo que a música não seja apenas uma obrigação legal, mas uma oportunidade de ampliar horizontes culturais e sociais no espaço escolar.

### 3 Vivências em Música na Pedagogia

A proposta inicial para o desenvolvimento das práticas musicais na turma de Pedagogia partiu da necessidade de colocar todos os envolvidos em um mesmo patamar de conhecimento. Era fundamental construir uma base comum, já que muitos dos estudantes não possuíam qualquer formação prévia em música.

O primeiro passo foi refletir sobre o que seria considerado elementar para a compreensão da linguagem musical. Questões como: O que é ensinar música na escola? e Quais são os conteúdos básicos que devem ser abordados? nortearam esse momento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ajudou a sustentar parte dessas discussões. A partir dela, os alunos puderam identificar como a música se insere no componente Arte e quais competências são esperadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Essa aproximação trouxe clareza sobre a relevância da linguagem musical no currículo.

Após compreender as normativas, o grupo se voltou à prática: o que fazer em sala de aula? Como futuros educadores, foi necessário pensar em estratégias para atingir os objetivos propostos pela BNCC de forma didática, acessível e significativa. Essa transição da teoria para a prática exigiu reflexão coletiva.

Nesse processo, emergiram as dificuldades de trabalhar com os elementos da música quando não se é músico de formação. Termos técnicos, símbolos e nomenclaturas precisaram ser traduzidos em uma linguagem simples e pedagógica. Romanelli (2014) lembra que muitos educadores carregam inseguranças em relação à música, e isso se torna um desafio extra quando se busca ensinar sem formação específica.

Esse cuidado foi ainda mais relevante ao discutir propostas voltadas à primeira infância. Nessa etapa, a música deve ser mediada de maneira lúdica e sensível, com linguagem acessível e atividades que envolvam corpo, voz e movimento. Como lembra Freire (1997), a educação precisa ser significativa, construída no diálogo e na participação, nunca como mera transmissão de conteúdos.

Assim, o desenvolvimento das práticas musicais caminhou na direção de equilibrar teoria, normativa curricular e metodologias inclusivas. A preocupação central foi criar experiências musicais que fossem compreensíveis para os pedagogos em formação e, ao mesmo tempo, aplicáveis em suas futuras práticas escolares.

Ao focar no desenvolvimento de termos e práticas didáticas, elencamos as figuras musicais e os elementos de andamento como elementares no ensino da música. Neste ponto,

buscamos compreender que maneiras podemos desenvolver e compartilhar o conteúdo de forma não tão técnica?

Assim, obtivemos depois de grandes debates que ao pensar as figuras musicais e suas relações com o mesmo procedimento da divisão da pizza. Abaixo exemplifico com imagens sobre a proporção e como isso representa na música.

Imagem 1: Proporção Figuras Musicais



Fonte: <https://nutricaoemusica.blogspot.com/2012/03/equivalencia-entre-as-figuras-musicais.html>

Também é possível compreender outras figuras musicais utilizando imagens que nos são familiares. Além disso, debatemos sobre o andamento da música, ou seja, se ela é rápida ou lenta. Para isso, é necessário entender o pulso.

O pulso da música pode ser comparado às batidas do coração: às vezes mais acelerado, às vezes mais devagar. Do mesmo modo, em aspectos musicais, a canção pode “bater” em um ritmo mais rápido ou mais lento, dando a sensação de movimento..

Embora parece simplório o pensar em novas formas de colocar os conceitos musicais, o processo para que chegasse a esse entendimento é muito grande e árduo.

#### 4 Considerações finais

O processo vivido ao longo das práticas mostrou que é possível pensar a música na escola de maneira mais didática e menos tecnicamente complexa. A compreensão de elementos como figuras, pulso e andamento não precisa estar restrita a uma linguagem

técnica, distante da realidade dos alunos. Pelo contrário, quando se utilizam exemplos cotidianos, comparações simples e analogias próximas da experiência do estudante, a música se torna acessível e significativa.

Nesse caminho, a educação musical deixa de ser uma atividade isolada e passa a se integrar ao conjunto das práticas escolares. Ao dialogar com outras áreas do conhecimento — como literatura, matemática, artes visuais ou educação física —, o aprendizado musical se amplia e ganha novas formas de expressão. Essa abertura interdisciplinar fortalece a compreensão de que a música é uma linguagem viva, capaz de comungar com diferentes saberes.

Por fim, pensar a música na formação de pedagogos significa apostar em uma educação inclusiva e participativa, que reconhece o valor da experiência coletiva e o direito de todos à vivência musical. Inspirados em autores como Romanelli (2014) e Freire (1997), compreendemos que educar pela música é também educar para a cidadania, para a criatividade e para a construção de um espaço escolar mais humano e transformador.

## Referências

Roman, G. G. B. (1). <b>>Antes de falar as crianças cantam! considerações sobre o ensino de música na educação infantil. Teoria E Prática Da Educação, 17(3), 61-71. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28208>. Acesso em 08 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. 16 Pedagogy of the oppressed. In: Social work: A reader. Routledge, 2011. p. 114-120..



## RELATO DE EXPERIÊNCIA: GINÁSTICA NA ESCOLA

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

### Relato de experiência

Caroliny Gomes da Costa

Karolinygomes3@gmail.com

Renata Rodrigues Bundin

renatabudin4@gmail.com

Henéia Pedrosa Pereira da Silva

neia\_k@hotmail.com

### 1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da CAPES que concede bolsas a estudantes dos cursos de licenciatura, possibilitando sua atuação em escolas públicas de educação básica. O principal objetivo do programa consiste em contribuir para o processo de formação docente, inserindo os graduandos na rede regular de ensino e proporcionando experiências práticas que fortalecem sua formação acadêmica e profissional. Na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), o PIBID contempla o curso de Educação Física – Licenciatura, que atualmente conta com um grupo de 17 graduandos. Esses estudantes estão distribuídos em três escolas públicas do município de Cuiabá: Escola Municipal de Educação Básica – EMEB José Torquato da Silva, Escola Estadual – EE Dr. Estevão Alves Corrêa e Escola Municipal de Educação Básica – EMEB Professora Tereza Lobo.

Nesse contexto, a influência do PIBID torna-se evidente, uma vez que promove a inserção do futuro professor em situações reais de ensino, favorecendo a reflexão crítica sobre sua própria prática ao longo da graduação. Durante esse período, é possível compreender a importância das diferentes manifestações das práticas corporais no âmbito escolar.

Entre as diferentes práticas corporais, a ginástica deve estar presente no ambiente escolar, pois, conforme a BNCC, “o ensino da ginástica no ambiente escolar favorece não apenas o desenvolvimento físico, mas também aspectos sociais, cognitivos e afetivos dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 213). Nessa mesma direção, Darido e Rangel (2005, p. 42) afirmam que “a ginástica é um dos conteúdos clássicos da Educação Física escolar, sendo fundamental para a formação integral do estudante”. A partir dessa perspectiva, foram desenvolvidas atividades práticas sobre o conteúdo da ginástica na Escola Municipal de Educação Básica Professora Tereza Lobo, em Cuiabá, MT.

De acordo com Almeida (2005), os conhecimentos relacionados à ginástica não podem ser negligenciados ou negados durante a formação na educação básica, visto que a aplicabilidade desse conteúdo contribui para a qualificação da cultura corporal, bem como para a formação humana, social e cognitiva. Nesse mesmo sentido, Betti (1991, p. 95) destaca que: A Educação Física na escola deve proporcionar ao aluno uma compreensão ampla da cultura corporal, permitindo que ele vivencie, reflita e ressignifique as práticas corporais, como a ginástica, os jogos e os esportes, relacionando-as à sua realidade social.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas durante a aplicação dos conteúdos de ginástica de condicionamento físico e ginástica para todos, observando o engajamento, coordenação motora e interação social dos alunos de uma turma de 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo Lüdke e André (1986), o relato de experiência constitui um recurso metodológico que permite analisar criticamente a prática pedagógica, articulando teoria e a prática.

Assim, justifica-se a elaboração deste relato de experiência, que busca apresentar as práticas desenvolvidas na EMEB Professora Tereza Lobo por meio do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID), evidenciando tanto as contribuições do programa para os estudantes da escola quanto sua relevância para a formação inicial dos futuros professores de Educação Física, buscando apresentar desafios e sucessos.

## 2 Metodologia

O conteúdo de Ginástica foi desenvolvido com alunos das turmas de 5º ano (C e D) dos anos iniciais ensino fundamental da EMEB Prof<sup>a</sup>, Tereza Lobo, do município de Cuiabá, MT. As intervenções foram aplicadas no mês de agosto, em duas semanas, cada aula com duração máxima de aproximadamente de uma hora e quarenta minutos. Durante o mês de agosto abordamos a temática ginástica, sendo que na primeira semana contemplamos a ginástica de condicionamento físico e na segunda semana a ginástica para todos. As aulas foram estruturadas em dois momentos, o primeiro realizado em sala, de caráter teórico e o segundo prático.

No primeiro momento (teórico), fez-se a exposição dos conteúdos, introduzindo os conceitos básicos de cada tipo de ginástica abordado. O objetivo era possibilitar aos estudantes a compreensão inicial sobre a modalidade, suas características, finalidades e benefícios. Já no

segundo momento (prático), os alunos foram conduzidos a atividades corporais em quadra, que possibilitaram a vivência direta dos conteúdos, estabelecendo relações entre teoria e prática, de forma inclusiva e participativa, buscando engajar os alunos nas aulas.

Na primeira semana, trabalhou-se a temática da Ginástica de condicionamento físico, contemplando atividades voltadas ao desenvolvimento das capacidades físicas básicas, como força, resistência, coordenação e agilidade. Foram propostas dinâmicas em grupo, atividades com materiais simples (como arcos e cordas) e um circuito de estações, incluindo corrida de dois minutos, jogo “pegue o cone” e exercícios de pular corda. Essa organização permitiu que os alunos experimentassem movimentos variados e compreendessem a importância do condicionamento físico para a saúde e para a prática esportiva.

Na semana seguinte, as aulas foram direcionadas à ginástica para todos, priorizando a diversidade de movimentos e a criatividade. Nessa etapa, as atividades foram planejadas de modo a promover a inclusão, a cooperação entre os colegas, ressaltando o caráter educativo e formativo da ginástica. Foram realizadas vivências com jogos adaptados, exercícios em grupo e dinâmicas que estimularam a expressão corporal, a interação social e o trabalho em equipe.

De maneira geral, as aulas possibilitaram que os estudantes não apenas compreendessem conceitualmente a ginástica em suas diferentes manifestações, mas também a experimentassem a partir dos movimentos, evidenciando sua relação com o contexto escolar. A alternância entre teoria e prática mostrou-se essencial para consolidar o aprendizado, promovendo uma formação integral que articula conhecimento, experiência e reflexão.

## Resultados/discussões

As intervenções realizadas com as turmas de 5º ano da EMEB Professora Tereza Lobo evidenciaram resultados positivos, mas também alguns desafios que marcaram o processo pedagógico. A metodologia adotada, estruturada em momentos teóricos e práticos, mostrou-se pertinente para a compreensão conceitual da ginástica e para a vivência corporal, conforme defendem Betti (1991) e Darido e Rangel (2005).

No que se refere aos sucessos alcançados, observamos elevado engajamento dos alunos nas atividades propostas. Dinâmicas coletivas, como o jogo “pegue o cone” e o pular corda, despertaram entusiasmo, cooperação e adesão por parte da turma, o que corrobora a BNCC (Brasil, 2018) ao ressaltar a importância da interação social nas práticas corporais. As vivências favoreceram também o desenvolvimento motor, permitindo avanços em coordenação,

resistência e ritmo. Nesse sentido, a ginástica de condicionamento físico cumpriu seu papel de estimular as capacidades físicas básicas, confirmando sua relevância para a formação integral (Almeida, 2005).

Outro aspecto bem-sucedido foi a ênfase em atividades que exigiam colaboração entre os colegas, contribuindo para o fortalecimento de laços sociais e para a valorização do trabalho em grupo. Essa perspectiva dialoga com Kunz (2001), que defende a prática corporal como meio de reflexão crítica, emancipação e integração social.

Entretanto, também enfrentamos algumas dificuldades. Em determinados momentos, notamos dispersão de alguns alunos durante a parte teórica, o que exigiu adaptações na condução da aula e maior esforço para manter a atenção. Na etapa prática, a diversidade de níveis de habilidade entre os estudantes gerou situações em que alguns se sobressaíam rapidamente, enquanto outros apresentavam limitações para realizar determinados movimentos, como rolamentos e saltos. Para lidar com isso, foi necessário promover adaptações e incentivar a cooperação, de modo a garantir a participação de todos.

Essas dificuldades, no entanto, se transformaram em oportunidades de aprendizagem, pois nos possibilitaram refletir criticamente sobre a necessidade de planejar atividades inclusivas e flexíveis, que respeitem o ritmo e as condições individuais dos alunos. Assim, além de consolidar os conhecimentos relacionados à ginástica, a experiência também contribuiu para o amadurecimento da nossa prática docente.

De maneira geral, os resultados revelam que, apesar dos desafios enfrentados, a proposta atingiu seus objetivos pedagógicos, permitindo que os alunos vivenciassem a ginástica em diferentes dimensões – física, social e cultural – e que nós, como bolsistas do PIBID, ampliássemos nossa compreensão sobre o papel formativo da Educação Física na escola.

### **Considerações Finais**

A experiência sobre o ensino das ginásticas, conduzida por residentes do projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID, reafirma a relevância do programa para a formação docente e para a educação de qualidade. A aplicação de uma metodologia estruturada, que integra teoria e prática com atividades dinâmicas e participativas, provou ser eficaz para abordar um conteúdo muitas vezes negligenciado na escola.

Os resultados obtidos demonstram que os objetivos do trabalho foram alcançados. Foi possível, por um lado, apresentar os conteúdos de ginástica de condicionamento físico e

ginástica para todos; por outro, constatou-se o alto engajamento dos alunos, que não só participaram das atividades, mas também desenvolveram competências motoras, sociais e emocionais. A vivência prática das ginásticas contribuiu para a formação integral dos estudantes, conforme defendido na introdução, preenchendo uma lacuna na cultura corporal e promovendo uma educação mais completa.

Entre os aspectos positivos, destacaram-se o engajamento e a participação ativa das turmas, especialmente nas atividades coletivas, nas quais a cooperação, a ludicidade e o entusiasmo estiveram presentes. Esses resultados demonstram que a ginástica, quando trabalhada de forma inclusiva e contextualizada, contribui para o desenvolvimento motor, social e cognitivo, confirmando sua relevância no currículo escolar e sua importância para a ampliação da cultura corporal.

Por outro lado, verificaram-se algumas dificuldades, como a dispersão dos alunos durante os momentos teóricos e as diferenças no nível de habilidade motora, que exigiram adequações na condução das atividades. Tais situações evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas, capazes de atender às especificidades de cada estudante.

A intervenção realizada reafirma que o ensino da ginástica não deve restringir-se ao aspecto técnico, mas precisa contemplar dimensões sociais, culturais e educativas, em consonância com a BNCC (Brasil, 2018) e a perspectiva crítica defendida por Kunz (2001). Além disso, reforça a relevância de programas como o PIBID, que possibilitam experiências significativas de aproximação entre universidade e escola, contribuindo simultaneamente para a formação de professores e para a qualidade da educação básica.

A experiência desenvolvida na EMEB Professora Tereza Lobo possibilitou tanto a aprendizagem dos alunos quanto o aperfeiçoamento da prática docente em formação. As aulas, estruturadas em momentos teóricos e práticos, proporcionaram oportunidades de reflexão sobre o papel da Educação Física na formação integral dos estudantes, revelando avanços significativos, mas também desafios que demandaram adaptações metodológicas.

Em suma, este projeto é um exemplo bem-sucedido de como o PIBID, ao conectar a universidade à escola, pode transformar o aprendizado. A experiência reforça a importância de que a ginástica seja incorporada de forma significativa nos currículos, incentivando a prática de atividades físicas de maneira consciente e prazerosa.

## Referências

ALMEIDA, F. Q. A ginástica no contexto escolar: uma proposta de abordagem. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 26, n. 2, p. 59-73, 2005.

BETTI, Mauro. Educação Física e Sociedade: a Educação Física na escola brasileira. São Paulo: Movimento, 1991.

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

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.



## **ROUBA BANDEIRA E SUAS VARIAÇÕES: AMPLIANDO O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

GT 1: Culturas escolares e linguagens

### **Relato de experiência**

Joslaine Antônia da Silva Monteiro VOLGARIM  
(ProEF/UFMT). E-mail: joslaine\_monteiro@hotmail.com

Maria Rita Moraes VITÓRIO  
(ProEF/UFMT). E-mail: maria.ritamoraes94@gmail.com

Manoel Francelino da SILVA FILHO  
(ProEF/UFMT). E-mail: mfilho1989@hotmail.com

Clarissa TONON  
(ProEF/UFMT). E-mail: clarissa.tonon@gmail.com

### **1 Introdução**

O chão da escola, nas aulas de Educação Física, se torna palco onde os alunos buscam demonstrar suas habilidades esportivas. E deste palco, afastam-se aqueles que não se reconhecem com esses talentos. Ainda assim, a Educação Física costuma ser um momento muito aguardado no cotidiano escolar. Para alguns, a expectativa nasce do prazer pelas práticas corporais, para outros, do simples fato de romper a rotina da sala de aula e vivenciar uma experiência diferente. De acordo com Brandolin, Koslinski e Soares (2015), mesmo aqueles alunos que não se identificam com a prática da cultura corporal de movimento esperam ansiosamente por essas aulas, pelo fato de romperem a rotina da sala de aula.

Ferreira, Graebner e Matias (2014) afirmam que as aulas de Educação Física despertam nos alunos uma sensação de prazer e descontração, e é esse caráter lúdico que estimula sua participação. Andrade e El Tassa (2015) asseguram que pelo simples fato de as aulas de Educação Física acontecerem, na maior parte do tempo, fora da sala de aula, constitui um elemento motivador para a participação dos alunos.

Embora, muitas vezes seja desvalorizada e vista como uma aula de singelas recreações, a Educação Física é um componente curricular obrigatório, determinado na Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96 e que, segundo a BNCC deve oferecer “[...] uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural” (Brasil, 2018, p. 213).

Entre as atividades práticas da Educação Física escolar as que mais se destacam no interesse dos alunos são relacionadas a unidade temática dos esportes, especificamente o futsal e o vôlei. De acordo com Kawshima e Moreira (2020), quando o professor limita suas

aulas apenas ao voleibol e ao futsal, acaba restringindo o contato dos alunos com a diversidade de conteúdos que compõem a cultura corporal do movimento. E essa limitação pode contribuir para o desinteresse dos estudantes e para a desvalorização da Educação Física como componente curricular.

A BNCC traz em sua redação, além dos esportes, outras cinco unidades temáticas a serem trabalhadas na Educação Básica, sendo elas a dança, ginástica, lutas, as práticas corporais de aventuras e as brincadeiras e os jogos.

As brincadeiras geralmente são vistas como típicas atividades infantis. Realmente elas se desdobram nessa fase da vida, mas, ela se mantém, se renova e se reaplica de geração em geração.

Ao utilizar jogos e brincadeiras o professor transforma as suas aulas em um espaço que proporciona conhecimento através do lúdico. As aulas não ficam engessadas somente nos esportes e dão espaço à novas experiências que proporcionam um grande avanço educacional.

Esse relato de experiência foi realizado com uma de 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola de tempo integral, no município de Guiratinga/MT, buscando engajar os alunos na participação das aulas de Educação Física, utilizando o jogo Rouba Bandeira como estratégia para despertar o interesse e demonstrar que a disciplina vai além dos esportes convencionais.

## 2 O jogo nas aulas de Educação Física

“Nas aulas de Educação Física, muitos temas, conteúdos e saberes devem ser investigados, vivenciados, sistematizados, estudados, enfim, ressignificados, e o jogo é um deles” (Caetano, 2014, p. 1)

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018) jogos e brincadeiras são atividades em que se participa voluntariamente, cria-se as regras e estabelece os limites de tempo e espaço que devem ser respeitados, mas que podem ser alteradas desde que todos os participantes concordem.

Huizinga (2019), afirma que

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e delimitados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (Huizinga, 2019, p. 36).

De acordo com os autores Tavares e Souza Júnior (1996) o jogo apresenta como característica a liberdade, ele é livre para ser praticado sem obrigatoriedade. Durante o jogo o praticante se afasta da vida real, ele cria um mundo de faz de contas. Mesmo que seja um mundo de ilusão, nele todas as regras devem ser cumpridas e levadas muito a sério, porque o jogo é uma atividade séria para quem está dentro dela, mesmo que esteja sendo desenvolvida com euforia.

É importante que seja trabalhado nas aulas de Educação Física as brincadeiras e os jogos, conforme orienta a BNCC, pois consistem em atividades que contribuem para o desenvolvimento físico, social, emocional, cognitivo e afetivo dos alunos, por meio de práticas dinâmicas.

O jogo deve estar presente nas aulas de Educação Física não simplesmente como uma recreação ou ferramenta pedagógica, mas sim, como objeto de conhecimento a ser estudado, experienciado, refletido e reconstruído pelos alunos, de forma que reflitam e compreendam o quão benéfico e importante é esse tipo de atividade para a formação integral dos mesmos.

### 3 Desenvolvimento

A intervenção foi realizada na Escola Estadual de Tempo Integral Dona Maria de Lourdes Ribeiro Fragelli, localizada no município de Guiratinga/MT, com uma turma do 8º ano, composta por 21 alunos. A proposta ocorreu em duas aulas geminadas de 60 minutos cada. O trabalho foi organizado em três momentos principais: a reflexão inicial em sala, as vivências práticas das variações do jogo Rouba Bandeira e a reflexão final com a confecção de cartazes.

A aula teve início com um momento de diálogo, em que os alunos foram questionados sobre sua relação com as aulas de Educação Física e quais atividades mais apreciavam. A maioria relatou interesse pelas práticas esportivas, citando o vôlei e o futsal como atividades preferidas. Apenas uma aluna destacou não se sentir motivada nas aulas práticas, justificando que o receio de errar e ser julgada pelos colegas era um fator que dificultava sua participação. Em contrapartida, um aluno destacou: “Eu gosto de todas as atividades, Educação Física é a melhor disciplina”.

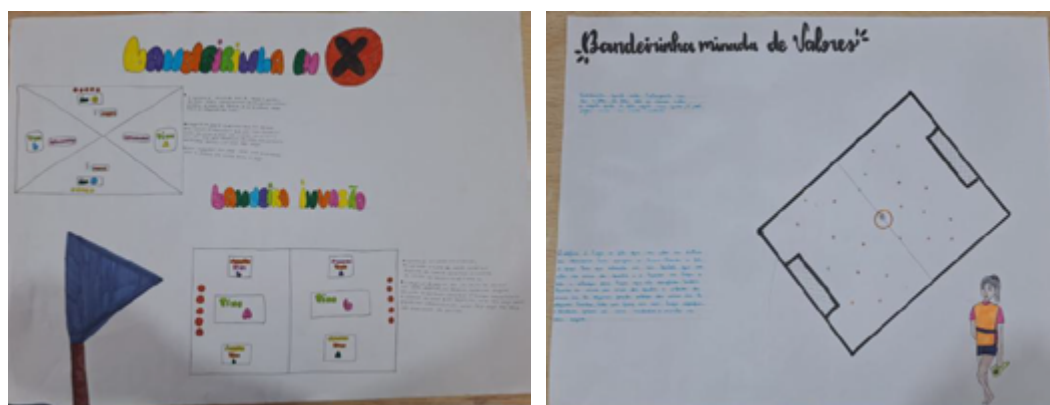
Em seguida, foi proposta uma reflexão coletiva acerca do significado do jogo. As respostas contemplaram aspectos como competição, lazer, regras, disciplina, criatividade, trabalho em equipe e diversão.

A partir desse levantamento, foram discutidos os conceitos de jogo na perspectiva de Huizinga e Caillois, bem como as diferenças entre jogos e esportes. Posteriormente, os alunos foram questionados se conheciam o jogo Rouba Bandeira e convidados a comentarem sobre as suas regras. Ao serem questionados a maioria dos alunos responderam afirmando conhecer, entretanto, dois alunos se manifestaram, a aluna x não conhecia e o aluno x conhecia, mas recordava vagamente. A maioria dos alunos souberam explicar as regras do Rouba Bandeira Tradicional, podendo ser observado que já vivenciaram essa atividade.

Após essa etapa inicial, os alunos foram direcionados à quadra poliesportiva da escola e então, deu-se início às vivências práticas de três variações do jogo “Rouba Bandeira”: o Rouba Bandeira Quatro Bases, Rouba Bandeira com Zonas de Pontuação e o Rouba Bandeira com Campo Minado. Em todas as atividades os alunos participaram ativamente, demonstrando muito entusiasmo, se mostrando envolvidos com a proposta, inclusive aqueles que geralmente apresentam menor interesse em atividades práticas.

Já no último momento da aula, foi realizado uma roda de conversa onde os alunos avaliaram as experiências, reconhecendo avanços, dificuldades e aprendizagens. Elaboraram cartazes coletivos, também como instrumento de avaliação, com novas variações para o jogo, momento em que se observou maior colaboração, escuta mútua e respeito às ideias dos colegas, demonstrando progressos no trabalho em equipe.

**Figuras 1 – Cartazes confeccionados pelos alunos**



**Fonte:** Acervo dos autores (2025)

Os cartazes produzidos revelaram o quanto os alunos se apropriaram do conteúdo. Por meio das representações gráficas e da organização das regras, foi possível identificar não apenas a criatividade, mas também a compreensão da importância do jogo. Nesse momento sobressaiu o trabalho em equipe, a cooperação entre os integrantes dos grupos, a valorização das ideias individuais e o respeito às opiniões divergentes. Além disso, os cartazes

funcionaram como registros das aprendizagens construídas coletivamente, reforçando a importância do diálogo e da reflexão no processo de ensino e aprendizagem.

#### 4 Resultados

A experiência evidenciou que os jogos propostos foram capazes de mobilizar a participação de todos os alunos, inclusive daqueles que não costumam se engajar nas aulas práticas tradicionais. A diversidade de variações do Rouba Bandeira despertou interesse e motivação, proporcionando momentos de diversão, mas também de reflexão sobre aspectos éticos e sociais presentes na prática, como o respeito às regras, a honestidade nas competições, a importância da cooperação, a valorização do trabalho em equipe e o respeito ao próximo.

Durante as vivências das variações do jogo, foi possível identificar fragilidades quanto ao trabalho em equipe e à honestidade no cumprimento das regras, pontos levantados pelos próprios participantes na roda de conversa. Ao mesmo tempo, emergiram aprendizados relevantes, como a valorização do respeito, da comunicação, da solidariedade e da cooperação.

Na avaliação das preferências, a maioria destacou o Rouba Bandeira com Zonas de Pontuação como a variação mais interessante, seguido do Campo Minado. Independente da escolha, todos reconheceram que as práticas contribuem para o desenvolvimento de habilidades físicas, como agilidade, velocidade e coordenação motora, além de competências socioemocionais ligadas à convivência, ao trabalho coletivo e à resolução de conflitos.

#### 5 Considerações finais

O relato demonstra que a utilização de jogos e suas variações nas aulas de Educação Física amplia as possibilidades pedagógicas, favorecendo a inclusão e a participação de todos os alunos. A proposta com o Rouba Bandeira permitiu que participantes com diferentes níveis de habilidade se engajassem de forma igualitária, experimentando situações que extrapolam o lazer e contribuem para a formação integral.

Apesar das dificuldades iniciais, especialmente no que se refere à cooperação e à organização coletiva, a experiência mostrou que o jogo é um recurso capaz de estimular aprendizagens relacionadas tanto ao desenvolvimento motor quanto à convivência social. As reflexões realizadas em grupo, bem como a elaboração dos cartazes com novas variações, reforçaram a ideia de que o jogo também é espaço de criação, diálogo e construção de valores.

Assim, conclui-se que propostas como essa fortalecem o papel da Educação Física escolar como componente que vai além da prática esportiva, promovendo experiências significativas e diversificadas, alinhadas à formação cidadã e crítica dos estudantes.

## Referências

ANDRADE, Thiago Eliel; EL TASSA, Khaled Omar Mohamad. **Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio**. Lecturas: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, ano 20, n. 203, abr. 2015. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd203/motivacao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 18 set. 2025.

BRANDOLIN, Fábio; KOSLINSKI, Mariane Campelo; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. **A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio**. Revista da Educação Física/UEM, v. 26, n. 4, p. 601-610, 4º trim. 2015. DOI: 10.4025/reveducfis.v26i4.29836.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc\\_ensino\\_medio.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf). Acesso em: 18 set. 2025.

CAETANO, Alessandra; **O jogo nas aulas de Educação Física e suas implicações no desenvolvimento moral**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 783-799, jul./set. 2014. Acesso em: 19 set. 2025.

FERREIRA, Mayara Luana dos Santos; GRAEBNER, Luciane; MATIAS, Thiago Sousa. **Percepção de alunos sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 734-750, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feef/article/view/25587>. Acesso em: 18 set. 2025.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**; tradução João Paulo Monteiro, revisão de tradução Newton Cunha. 9ª. Ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2019

KAWASHIMA, Larissa Beraldo; MOREIRA, Evando Carlos. **A Educação Física no Ensino Médio**. In: KAWASHIMA, Larissa Beraldo; MOREIRA, Evando Carlos (Org.). Educação Física no Ensino Médio: reflexões e práticas exitosas. Cuiabá: EdUFMT Digital, 2020. p. 13-34.

TAVARES, Marcelo; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O jogo como conteúdo de ensino para a prática pedagógica da Educação Física na escola**. Revista Corporis, n. 1, 1996. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/o-jogo-como-conteudo-ensino-para-pratica-pedagogica-educacao-fisica-escola>. Acesso em: 20 set. 2025.



## RUGBY: NARRATIVAS DE ESTUDANTES ATLETAS DO 3º ANO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL PADRE FIRMO

GT 1: Culturas escolares e linguagens

### Relato de experiência

**Kauany Santoni**

Estudante rede Estadual/Cuiabá/Mato Grosso. E-mail: kauanysantoni21@gmail.com

**Rachel Fernandes**

Estudante da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso. E-mail: e1998235@edu.mt.gov.br

**Ana Julia Sigarine**

Estudante da rede municipal/Cuiabá/Mato Grosso

**Soila Canam**

Docente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso. E-mail: soila.canam@edu.mt.gov.br

**Luma Policarpo**

Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem/UFMT. E-mail: lummapolicarpo@gmail.com

### 1 Introdução

Este trabalho é um relato de experiência de estudantes do 3º Ano A, ensino médio, da Escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte Filho, e tem por objetivo mostrar as suas narrativas enquanto atletas na modalidade Rugby no Melina Rugby Clube localizado na cidade de Cuiabá, Bairro Distrito Industrial.

Essa discussão é importante, especialmente, para mostrar aos estudantes que a prática de esporte deveria ser parte integrante de sua rotina, pois “o esporte transcende a dimensão física, influenciando positivamente aspectos psicológicos, sociais e educacionais” (Barboza, Lima. S/n.p. 2).

O Rugby<sup>1</sup> é um esporte nascido na Inglaterra no século XIX. O rugby tem seu mito fundador: em 1823, William Webb Ellis, estudante da Escola de Rugby, teria pego a bola com as mãos num jogo com bola tradicional entre os estudantes da instituição, o que quebrava as regras em vigor. Ao correr com a bola até o fundo do campo, Webb Ellis teria inovado com uma nova forma de se jogar o *Football* da escola de Rugby – o *Rugby Football*

Um dos fundamentos do Rugby em si é o contato físico, visando aprimorar o condicionamento físico do indivíduo. Seu objetivo é ampliar dificuldades na comunicação, ter inclusão e semelhantes. Percebe-se que “Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo” (Brasil, 2018, p 3).

O método utilizado no rugby acima de tudo é comunicação durante o jogo, muito importante se comunicar com os colegas de equipe pois assim é possível ter mais vantagens,

<sup>1</sup> Artigo: A história do Rugby. Retirado de: <https://brasilrugby.com.br/historia-do-rugby/>

garantir uma organização e não perder por deslizes. Ademais, ter responsabilidade no Rugby também é essencial, a palavra-chave já condiz sobretudo, sem responsabilidade alguma não há nem chances de ganhar alguma competição.

No aspecto social, o esporte proporciona oportunidades de interação e trabalho em equipe. Ao participar de uma equipe esportiva, os indivíduos aprendem a colaborar, a se comunicar, a respeitar as diferenças e a valorizar o esforço coletivo.

Além disso, o esporte transcende fronteiras culturais e sociais, proporcionando um terreno comum onde pessoas de diferentes origens podem se unir em torno de um objetivo comum. Essa dimensão inclusiva do esporte promove a diversidade e contribui para a quebra de barreiras, estabelecendo pontes entre comunidades e fortalecendo os laços sociais.

O esporte desempenha um papel vital na saúde mental, ajudando a reduzir o estresse, a ansiedade e a depressão.

O exercício não beneficia apenas o corpo; também tem efeitos positivos no cérebro. A atividade física estimula o crescimento de novas células cerebrais e melhora a função cognitiva, incluindo a memória e a capacidade de concentração

Além disso, a dinâmica de trabalho em equipe no esporte oferece valiosas lições sobre colaboração, comunicação e liderança. Essas competências sociais são transferíveis para ambientes profissionais e sociais, melhorando as relações interpessoais e contribuindo para um senso de pertencimento e cooperação (Barboza, Lima. S/n. p. 3-6)

Segundo o excerto acima, as práticas esportivas, tanto no ambiente escolar, quanto em outros espaços sociais são benéficas para o bem estar físico, mental e psicológico. Nesse sentido, a BNCC traz na área de Linguagem, disciplina de Educação Física a diferença entre o jogo e o esporte. Assim,

(...) a unidade temática Esportes reúne tanto as manifestações mais formais dessa prática quanto as derivadas. O esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição (Brasil, 2018, p. 4).

A BNCC faz a distinção entre jogo e esporte, isso revela o caráter profissionalizante da prática desportiva. Abaixo traremos algumas considerações sobre a fundamentação teórica.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A principal diferença entre jogo e esporte é que o esporte é uma atividade física institucionalizada com regras fixas e pré definidas por organizações, enquanto o jogo é uma atividade lúdica com regras flexíveis. Segundo a BNCC, Base Nacional Curricular,

É importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos. (Brasil, 2018, p 3).

Essa distinção, mostra as diferenças entre as práticas esportivas escolares e as práticas esportivas institucionalizadas. Ambas possuem proximidades, como as regras, a união entre os integrantes, o respeito e o compromisso com as atividades desenvolvidas. Porém, por se tratar de instituições (organizações, Clubes e associações), há, talvez, a ausência do elemento lúdico.

A seguir algumas considerações sobre o Centro de Treinamento Melina.

### MELINA - Algumas considerações

O Melina

(..) é o Centro de Treinamento do clube de Rugby Melina<sup>2</sup>, que ao longo dos últimos anos, tem se tornado referência nacional, como local de treinamentos. Localizado no Distrito Industrial, Cuiabá/MT, o local conta com três campos gramados, uma academia de treino físicos, piscina, refeitório e vestiários. Conta com uma equipe que administra todas as questões envolvendo o Rugby profissional e suas categorias. Aos poucos, as instalações estão crescendo e se modernizando, o que transformou o lugar em mais um orgulho de nossa família Melina.

A origem do nome "Melina"<sup>3</sup> em Cuiabá está ligada ao Melina Rugby Clube, fundado em 2016 por dois irmãos franceses, que o nomearam em homenagem à tia Melina, que os

---

<sup>2</sup> Texto retirado do site: <https://www.instagram.com/melinarugbyclub/>

<sup>3</sup> Para conhecer a história do Melina, acessar o site: <https://primeirapagina.com.br/cidadania/aos-78-anos-frances-faz-do-rugby-um-caminho-de-liberdade-para-mulheres-em-cuiaba/>

inspirou. O clube foi criado a partir de um incentivo de Michel Leplus para jovens atletas e vem se tornando uma potência esportiva na região.

Segundo informações disponíveis no site, rodapé, os irmãos patrocinaram um time composto por mulheres que se apresentaria em outro estado, porém, precisavam de patrocínio. Após, voltarem vitoriosas dessa competição, os irmãos Leplus viram muito potencial nas atletas e, resolveram investir em um time feminino oficialmente.

Traremos em seguida os relatos de experiências das estudantes atletas.

### **RUGBY: Narrativas de estudantes atletas**

Nesta seção traremos as narrativas das estudantes atletas do Clube Melina. Percebe-se que, nas falas das atletas, observamos que assuntos ou relatos desde o primeiro contato, como conheceram Melina. Vemos que na maioria das experiências particulares, foram conhecendo sobre uma segunda pessoa, oportunidade de uma apresentação, receber panfletos ou por conta própria.

De acordo com os relatos de Rachel:

*Quando tinha 11 anos eu conheci o Rugby através do meu irmão. Ai ele me levou pro CT pra conhecer e treinar no infantil no meu primeiro dia, confesso que senti muita vergonha, mas com o tempo fui a acostumando com as pessoas novas fiz muitas amizades. Hoje, eu tenho 18 anos, estou no M19 e a experiência de poder fazer parte do Melina Rugby é incrível, o Melina é como se fosse minha segunda casa onde tenho amigos e treinadores que considero como irmãos o Melina Rugby me proporcionou amigos, preparação físico e campeonato em cidades diferentes (Rachel).*

No relato acima, notamos que o ingresso da estudante ocorreu em função de um membro da família que já participava do esporte. Os relatos demonstram a evolução emocional, a interação com outros jogadores/atletas. Isso é comprovado pelas expressões “fiz muitas amizades” e “me proporcionou amigos”.

Isso revela que o esporte funciona como uma família, ou seja, como se fosse a rede de apoio da estudante atleta.

Abaixo, encontra-se a narrativa de outra estudante atleta, kauany. A forma de ingresso foi distinta, do primeiro relato. Aqui, a estudante teve acesso ao panfleto, mas somente depois de dois anos que ela, de fato, entraria no esporte.

*Me interessei pelo Rugby no momento em que um panfleto constatando em recrutar novos atletas isso quando eu tinha 16 anos, há 2 anos atrás desde esse ocorrido (2023) e depois de um período de tempo (2025), uma Treinadora e sua equipe vieram para meu ambiente escolar, entregando algumas práticas do esporte, consegui entrar no Melina apenas em Março de 2025 (por motivos pessoais). Atualmente estou há 6 meses, passando do juvenil para o adulto (do m 17 para o m 19) no Rugby e posso dizer que, com minha experiência, eu estou cada vez mais focada, mais incentivada, menos tímida e melhorando minha comunicação. Fazer parte de um esporte, principalmente do Melina Rugby, sempre foi algo que eu sentia que faltava, algo que eu não fazia ideia de que estava ali e que eu iria aceitar de braços abertos e ser acolhida de braços abertos, sentindo conforto naquilo que o esporte proporciona. O Rugby, me deu oportunidade de fazer novas amizades, algumas das quais eu já sabia da existência, mas que eu não conversava e depois fiquei mais próxima, ou seja, é um esporte que querendo ou não, une muito as pessoas contidas naquele esporte, não só no campo mas sim pra vida toda. A ingressão do esporte foi bem tranquila, apenas recebi um panfleto com as informações de horários, quantas vezes na semana que é realizado as práticas do esporte e afins. Minha rotina incluída no esporte e com deveres ou responsabilidades não me afetam, não vejo problema de estar com responsabilidades ou princípios mais rigorosos a se fazer, consigo manter minha rotina escolar, meus deveres de casa, minhas responsabilidades e disciplina no esporte e os lazeres cotidianos ou noturnos, como exemplo: sair, inventar um cronograma pra fazer na semana além do esporte (Kauany).*

Observamos no relato da estudante atleta os benefícios que o esporte tem possibilitado em seu desenvolvimento. Ao dizer “*estou cada vez mais focada, mais incentivada, menos tímida e melhorando minha comunicação*”, fica evidente que a prática de esporte contribui significativamente para o desenvolvimento humano do estudante.

O esporte tanto potencializa, quanto estimula e desenvolve habilidades socioemocionais das pessoas.

Os relatos acima, deixam evidente a grandeza do esporte Rugby na vida das estudantes atletas e, como essa prática vem sendo difundida na escola, assim como, em outros espaços. Além disso, realçam os valores humanos presentes no esporte, como a solidariedade, a fraternidade, a amizade e a confiança.

## CONCLUSÃO

As práticas de esporte são fundamentais para melhorar, estimular e desenvolver habilidades físicas e emocionais nos estudantes atletas. A exemplo disso, o Rugby abrange caminhos para qualquer sujeito, seja alto, baixo, peso acima, peso médio, peso baixo, respeita e aceita etnias e realmente é um esporte de inclusão.

No esporte Rugby também existe as viagens, competições importantes e afins, funciona por divisória; meninos e meninas. apenas os juvenis têm direito a viajar, pois também tem a divisória de crianças que começam com 8 anos no Rugby (do infantil) e por serem bem pequenos, eles não participam das viagens, já no juvenil (M 17) eles viajam e também o adulto (M 19). Viajar é sobre ter o dobro de responsabilidade porque tem a escola, tem as notas do boletim e as faltas escolares, precisa ter tudo correto e no mínimo aceitável para viajar, sem contar o comportamento em relação a tudo.

Particularmente, ingressar no Rugby foi uma das maneiras de deixar o sedentarismo de lado, trilhar um caminho melhor tanto emocionalmente quanto fisicamente, pois para mim só trouxe benefícios, como exemplo: melhorar a minha comunicação, timidez e melhorar bastante o foco.

Com Michel Leplus, fundador do CT, contribuiu com uma rede de apoio financeiro para as mulheres que realizam o esporte Rugby, pois, inicialmente a ideia do esporte foi voltada apenas para os homens, onde o foco era mais fixo. Logo com a iniciativa, perseverança e foco das mulheres no esporte e grande empenho, iniciou-se uma iniciativa de juntar uma renda financeira para uma viagem donde elas tinham sonho de ganhar, trazer a vitória para seu time, honrar o clube e conseguir um lugar atento também voltado para as mulheres, após esse feito, com grande esforço, começou-se a ideia que as mulheres no esporte do Rugby mereciam o reconhecimento, a visibilidade.

Assim, ao longo da história desse esporte, abriram o caminho para a modalidade feminina, onde as mulheres têm a possibilidade de mostrar o seu talento, empenho e dedicação, a fim de fortalecer o empoderamento, a emancipação e o protagonismo da mulher no esporte.

## REFERÊNCIA

Barboza, Fabio Florindo do Canto. Lima, Luiz Edgar Araújo. A IMPORTÂNCIA DO ESPORTE NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO.

<https://repositorio.unipampa.edu.br/server/api/core/bitstreams/e07ab334-d48b-41ba-90ec-8ea8ab5e6340/content>. Acesso em 10 de setembro.

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

<https://www.alex.pro.br/BNCC%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica.pdf>. Acesso em 03 de setembro de 2025.



## TEMATIZANDO A GINÁSTICA GERAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

GT 1: Culturas escolares e linguagens

### Relato de experiência

Natalia Galvao FERREIRA

(Discente da Universidade Federal de Mato Grosso)

galvaonatferreira89@gmail.com

Eloizy Leontino FERREIRA

(Discente da Universidade Federal de Mato Grosso)

eloizy.1022@gmail.com

Francisca Franciely Veloso de ALMEIDA

(Docente da Universidade Federal de Mato Grosso)

francisca.almeida@ufmt.br

### 1 Introdução

A formação inicial de professores constitui um processo que articula dimensões teóricas e práticas, favorecendo a construção da identidade docente. Nesse percurso, o Estágio Supervisionado se configura como momento formativo fundamental, pois permite ao futuro professor vivenciar a realidade escolar, refletir criticamente sobre as condições de ensino e elaborar intervenções pedagógicas que dialoguem com as necessidades concretas dos alunos. De acordo com Pimenta e Lima (2012), o estágio não deve ser compreendido apenas como aplicação de técnicas previamente estudadas, mas como um espaço de investigação e ressignificação da prática educativa, desta forma reconhecemos o estágio como um momento de aprendizados teórico-práticos, alinhados a produção de conhecimentos sobre a área e contexto da profissão docente.

No âmbito da Licenciatura em Educação Física, o estágio tem papel central, visto que possibilita compreender a especificidade da disciplina e sua contribuição para a formação integral do estudante. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) orienta que a Educação Física deve articular conhecimentos da cultura corporal, valorizando a diversidade de práticas, a cooperação e a inclusão. Nos anos iniciais do ensino fundamental, esse desafio torna-se ainda mais relevante, pois é nesse momento que as crianças ampliam suas experiências motoras, desenvolvem habilidades sociais e constroem sentidos sobre a prática corporal.

Foi nesse contexto que, no 6º semestre do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), desenvolveu-se o Estágio Supervisionado

II em conjunto com a disciplina Estudos Integradores II. O estágio, estruturado em três etapas: observação, planejamento e regência. As atividades de campo foram realizadas em uma escola pública da rede municipal, duas vezes por semana, nos turnos da manhã, durante os meses de julho, agosto e setembro.

A escolha pela ginástica geral como conteúdo central das intervenções pedagógicas está vinculada tanto ao planejamento da escola quanto às orientações da BNCC, que reconhece seu potencial inclusivo, expressivo e criativo. A ginástica geral, por não se limitar a um caráter competitivo, possibilita vivências diversificadas que favorecem a expressão corporal, a cooperação e o trabalho coletivo.

Segundo Ayoub (2003, p.87):

Aprender ginástica geral na escola significa, portanto, estudar, vivenciar, conhecer, compreender, perceber, confrontar, interpretar, problematizar, compartilhar, apreender as inúmeras interpretações da ginástica para, com base nesse aprendizado, buscar novos significados e criar novas possibilidades de expressão gímnica. Traz consigo a possibilidade de realizarmos uma construção da ginástica na educação física escolar numa perspectiva de 'confronto' e síntese e, também, numa perspectiva lúdica, criativa e participativa.

Dessa forma, a proposta de estágio buscou abordar a ginástica geral como linguagem corporal capaz de ampliar repertórios, promover a socialização e estimular a criatividade dos alunos, especialmente em um contexto marcado por limitações estruturais, reconhecendo-a não apenas como um objeto de conhecimento da educação física, mas como uma proposta pedagógica cultural e inclusiva.

Assim, este relato de experiência tem como objetivo apresentar o percurso formativo desenvolvido durante o estágio supervisionado, desde a observação do espaço escolar até a execução das aulas, discutindo os desafios enfrentados e as aprendizagens construídas. Busca-se, portanto, articular teoria e prática a fim de compreender como a Educação Física pode contribuir, de maneira significativa, para a formação integral dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

## **2 Relato de experiência com a ginástica geral nos anos iniciais do ensino fundamental**

O estágio foi realizado em uma escola municipal localizada em Cuiabá, no período matutino, às quartas e quintas-feiras, totalizando 90 horas de atividades. A estrutura da escola se mostrou limitada para a realização das aulas de Educação Física, pois não havia quadra esportiva e nem espaços adequados para as atividades práticas. As aulas ocorreram em espaços improvisados, como uma área coberta, o parquinho, o entorno da escola e até mesmo

uma mesa de futmesa, utilizada para adaptação das atividades. Apesar disso, a sala de aula apresentava boa infraestrutura, com quadro, mesas, ar-condicionado, estante de livros e cortinas, o que contrastava com os desafios da área externa.

Na fase de observação (20 horas), constatou-se que os alunos possuíam boa coordenação motora, expressa em ações como correr, saltar, arremessar e equilibrar-se. Em termos de práticas corporais, essas habilidades eram manifestadas no lúdico e nas interações sociais do cotidiano escolar. O correr rápido e com mudanças de direção era central em jogos de perseguição, enquanto o arremessar aparecia em brincadeiras com bolas de meia e no uso de pequenos objetos. O saltar, frequentemente com variações de altura e distância, era visto em jogos de amarelinha ou ao tentar pular por cima de colegas agachados. O equilíbrio, por sua vez, era desafiado em momentos como o ato de andar sobre as traves metálicas do parquinho ou de manter posturas inusitadas em desafios de imitação. Tais práticas confirmavam a base motora dos alunos e indicavam um potencial a ser explorado nas aulas de Educação Física. Relacionados as turmas, o 3º ano A e do 4º ano B destacaram-se pela cooperação e respeito às regras, enquanto o 3º ano C e o 4º ano C apresentaram dificuldades em trabalhar coletivamente, embora demonstrassem habilidades físicas relevantes.

Foi possível identificar também interesses culturais diferenciados: as meninas demonstraram maior envolvimento com práticas de dança, enquanto os meninos se dedicaram mais ao futebol. Nos intervalos, alguns alunos realizavam movimentos ginásticos espontâneos, como estrelinhas, paradas de mão e mortais, revelando um repertório corporal rico e a ser explorado.

A escolha da ginástica geral como conteúdo se fundamentou na BNCC (2018), que destaca a importância da cooperação, da ludicidade e da inclusão no ensino da Educação Física. Segundo Ayoub (2003), a ginástica geral permite ao estudante vivenciar, problematizar e criar significados para o movimento, indo além da mera reprodução técnica.

Bortoleto (2008) e Paoliello (2012) também ressaltam o caráter interdisciplinar e cultural da ginástica geral, capaz de integrar música, dança, artes circenses e práticas corporais diversas. Essa perspectiva dialoga com a necessidade de uma Educação Física escolar que reconheça os alunos como sujeitos de experiências corporais múltiplas, criativas e socialmente significativas.

Após a etapa de observação, foi utilizado os dados coletados para o planejamento das aulas, em conjunto com a professora orientadora da instituição formadora e o professor regente da escola campo de estágio. O plano de ensino foi estruturado em cinco semanas de

regência, contemplando a apresentação da proposta, atividade diagnóstica, vivências de diferentes modalidades gímnicas e a culminância em apresentações coletivas.

As etapas foram organizadas de forma semanal abordando os seguintes conteúdos: apresentação da proposta, sondagem diagnóstica e exibição de vídeo introdutório; vivência de elementos da ginástica artística e rítmica; exploração de fundamentos da ginástica acrobática e das artes circenses; criação coletiva de coreografias temáticas; socialização e apresentação final das produções dos grupos.

Durante a regência, observou-se que as turmas responderam de forma diferenciada às propostas. Enquanto alguns grupos demonstraram facilidade em cooperar, outros apresentaram resistência inicial, superada ao longo do processo por meio de atividades coletivas e criativas.

As vivências com materiais adaptados, como bambolês, cordas e bolinhas de meia, despertaram interesse e possibilitaram que os alunos compreendessem os fundamentos gímnicos de forma lúdica. A criação do nosso próprio material foi uma parte fundamental do projeto. Dedicamos um dia inteiro à construção dos swings-pois, onde os alunos e as professoras estagiárias, usando materiais simples, colocaram a mão na massa. Depois de prontos, todos tiveram a liberdade de explorar e experimentar, descobrindo as possibilidades de movimentos gímnicos e dando asas à criatividade.

A etapa de criação coreográfica foi ainda mais significativa. Nela, os alunos puderam expressar suas identidades culturais e desenvolver a cooperação, construindo os movimentos em conjunto.

A avaliação foi processual e diversificada, incluindo diagnóstico inicial, registros em desenhos, rodas de conversa e observação direta. Essa diversidade de instrumentos permitiu captar tanto os avanços motores quanto as aprendizagens socioemocionais dos estudantes.

Os desenhos revelaram como os alunos internalizaram os elementos ginásticos, enquanto as rodas de conversa permitiram compreender suas percepções sobre desafios e conquistas. As coreografias finais simbolizaram a síntese da aprendizagem, demonstrando criatividade, socialização e consciência corporal.

### 3 Considerações Finais

A experiência vivenciada ao longo do Estágio Supervisionado II evidenciou a complexidade e, ao mesmo tempo, a riqueza do processo formativo na docência em Educação Física. O trabalho com a ginástica geral demonstrou-se um recurso pedagógico potente para favorecer a socialização, estimular a criatividade e valorizar a expressão corporal dos alunos,

especialmente em turmas que apresentavam dificuldades em respeitar regras ou em realizar atividades de forma coletiva.

Ao longo da regência, observou-se um avanço na participação e no envolvimento dos estudantes, que passaram a compreender a importância da cooperação e do respeito mútuo. Atividades como criação de coreografias, exploração de materiais alternativos e práticas acrobáticas simples possibilitaram aos alunos não apenas ampliar seu repertório motor, mas também fortalecer habilidades sociais, como a escuta e a valorização das ideias dos colegas.

Entretanto, o estágio também evidenciou desafios importantes. As limitações de infraestrutura da escola — ausência de quadra poliesportiva e necessidade de adaptação dos espaços — exigiram criatividade na organização das atividades. Além disso, as diferenças de comportamento entre as turmas demandaram estratégias pedagógicas diferenciadas e maior atenção ao manejo de grupo. Tais obstáculos, longe de serem apenas entraves, representaram oportunidades para refletir sobre a realidade da Educação Física escolar e sobre a importância da formação docente voltada à flexibilidade e à inovação.

Do ponto de vista da formação profissional, a experiência reafirmou a relevância da Educação Física nos anos iniciais, destacando seu papel no desenvolvimento integral das crianças. Também contribuiu para a consolidação da identidade docente da estagiária, que pôde compreender, na prática, os limites e as possibilidades de sua atuação, ressignificando concepções e fortalecendo seu compromisso com uma educação inclusiva e significativa.

Como perspectiva futura, considera-se que a ginástica geral pode ser ampliada em projetos pedagógicos interdisciplinares, articulando-se com conteúdo de artes, música e literatura, fortalecendo a dimensão cultural da escola e tornando as práticas corporais mais integradas ao cotidiano dos alunos. Além disso, recomenda-se a continuidade de formações que possibilitem ao professor explorar diferentes linguagens corporais, promovendo o protagonismo estudantil e a construção coletiva de conhecimentos.

Conclui-se, portanto, que o estágio não se limita a um espaço de aplicação de conteúdos, mas constitui um processo formativo fundamental, no qual teoria e prática se encontram e se transformam. A experiência aqui relatada evidencia que a Educação Física, mesmo diante de condições adversas, pode assumir um caráter inclusivo, criativo e crítico, contribuindo de maneira decisiva para a formação integral dos estudantes e para a consolidação da prática docente em construção

## Referências

AYOUB, E. **Ginástica geral**: uma área de conhecimento da educação física. Campinas: Autores Associados, 2003.

BORTOLETO, M. A. C. **Introdução à ginástica geral**. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

PAOLIELLO, L. Ginástica geral: interfaces e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 99-123, 2012.



## VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO PIBID: INTRODUZINDO A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

GT 1: Culturas escolares e linguagens

### Relato de experiência

Adrielli Aparecida de CAMPOS

(Graduação em Educação Física/UFMT). E-mail: adriellimps@gmail.com

Icaro Fernando de Souza LIMA

(Graduação em Educação Física/UFMT). E-mail: icxro16@gmail.com

Henéia Pedrosa Pereira da SILVA

(Docente da rede municipal/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: neia\_k@hotmail.com

### 1 Introdução

O presente texto tem como objetivo relatar práticas pedagógicas que tematizaram nas aulas de Educação Física a alimentação saudável, realizadas em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, no período vespertino, da Escola Municipal de Educação Básica Professora Tereza Lobo.

A escola fica localizada em Cuiabá- MT, atende turmas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino.

Os licenciandos do curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso – campus Cuiabá, participantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência), trazem uma abordagem sólida e dinâmica às aulas ministradas, aproximando os alunos ao processo de ensino e aprendizagem de maneira ativa. O programa ataca diretamente um dos problemas históricos na formação de docentes, a distância entre a teoria dos bancos universitários e a realidade complexa da sala de aula.

O objetivo de abordar a temática “alimentação saudável” em aulas, foi com intuito de levar os alunos a refletirem sobre o que comem diariamente.

O desenvolvimento saudável na infância depende de múltiplos fatores, sendo a alimentação adequada um dos mais relevantes. Uma dieta balanceada com alimentos ricos em nutrientes é essencial para atender às necessidades do organismo em crescimento (Kuhn e Merheb, 2021).

A intenção não foi entregar uma lista de regras, mas sim despertar um olhar crítico de cada aluno, para que façam escolhas mais conscientes, entendendo como a comida impacta a energia para brincar, estudar, viver.

Comida de criança é comida saudável, equilibrada, que vai ajudar a preservar a saúde e a vida. Comida de criança é aquela que vai fazê-la crescer e se desenvolver como deve, tornando-o, assim, mais feliz e longevo (LOBO, 2015).

Com isso, adotamos como estratégias de ensino, aula criativa com uso de ilustrações e criações autorais, através de colagens e pinturas, complementadas por atividades práticas (lúdicas e interativas). Essas atividades incentivavam os alunos a relacionar e classificar informações, promovendo a construção ativa e dinâmica do conhecimento. Nossa intenção era tornar o aprendizado mais significativo e alinhado com a realidade dos alunos.

## 2 Atividades Realizadas

As atividades foram planejadas para serem desenvolvidas em dois momentos sequenciais e complementares, partindo de uma abordagem criativa em sala de aula para uma aplicação prática e dinâmica em quadra.

O primeiro momento consistiu em uma oficina de colagem e pintura, realizada em sala de aula, com a temática abordada. Os alunos utilizaram revistas, livros e jornais para pesquisar, recortar e montar painéis com imagens de diferentes tipos de alimentos. Essa etapa inicial serviu para introduzir o conteúdo de forma lúdica e visual.



Próximo ao final da aula, para organizar a transição e já criar um clima proativo, dividimos a turma em duas equipes, azul e amarela, que seguiriam para a próxima fase.

No segundo momento, realizamos a atividade "Caça ao Tesouro Saudável", realizada em quadra poliesportiva e em espaços seguros ao redor. O licenciando responsável escondeu

previamente 26 imagens de alimentos (saudáveis e não saudáveis) pela área delimitada, que foi indicada aos alunos antes do início da atividade.

A dinâmica da caça ao tesouro seguiu as seguintes regras: as imagens de alimentos saudáveis valiam 10 pontos; as imagens de alimentos não saudáveis valiam 5 pontos.

Realizamos a atividade em três rodadas. Ao final de cada uma delas, quando todas as 26 imagens eram encontradas pelas equipes, fazíamos uma pausa para a contagem dos pontos. Essa pausa para a conversa era a parte mais importante da atividade, sentávamos com as duas equipes em um grande círculo na própria quadra. Cada grupo mostrava as imagens que encontrou e, a partir daí, a discussão começava. Nosso papel não era dar as respostas prontas, mas mediar, fazendo perguntas como: *"E essa fruta, por que ela vale mais pontos?"* ou *"O salgadinho vale menos, mas por quê? Significa que não podemos comer nunca?"*. Isso gerava um debate entre eles, onde um aluno explicava para o outro, com base no que já sabiam. Essa conversa transformava a competição em aprendizado real, conectando a correria e a empolgação do jogo com a reflexão sobre as escolhas que eles fazem todos os dias.



### 3 Considerações Finais

Conclui-se que a intervenção pedagógica atingiu seu objetivo de promover a reflexão sobre alimentação saudável de forma autônoma e participativa. A metodologia, que integrou uma atividade criativa em sala com um jogo dinâmico na quadra, demonstrou-se satisfatória para engajar os alunos e transformar um tema complexo em uma experiência de aprendizado significativa, superando o modelo de uma aula meramente expositiva.

Para nós, licenciandos de Educação Física, a experiência foi um momento fundamental de consolidação da nossa identidade profissional. Compreendemos na prática que o papel do professor não pode se restringir a oferecer as práticas da cultura corporal de movimento, mas a tornar as vivências corporais em conhecimentos que permitam usufruir das mesmas para a vida toda.

O desafio de abordar um tema que envolve a realidade social e familiar dos alunos nos ensinou a importância de uma abordagem sensível, lúdica e realista.

Dessa forma, a vivência no PIBID se mostrou essencial para a nossa formação, pois permitiu articular teoria e prática e compreender as responsabilidades do cotidiano docente. Experiências como esta contribuem para formar professores que se preocupam com uma educação de qualidade, que visa o desenvolvimento integral e o bem-estar dos alunos, em consonância com os objetivos maiores da educação nacional.

#### 4 Referências

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

KUHN, Izabel Cristina Quintanilha; MERHEB, Karina de Castro. A importância da alimentação saudável e adequada na primeira infância para a prevenção de doenças crônicas não transmissíveis é uma revisão da literatura. 2021. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/15824>.

LOBO, Cláudia. Alimentação saudável na infância [recurso eletrônico]: conceitos, dicas e truques fundamentais. São Paulo ; MG Editores, 2015.



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT1**

**CULTURAS ESCOLARES E LINGUAGENS**

*PÔSTER*





## APRENDIZAGEM E VALORIZAÇÃO DOS JOGOS POPULARES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I

GT 1: Culturas escolares e linguagens

**Pôster**

Jussara Francisca Pulquerio

Mestranda do PROEF/UFMT

E-mail: Jussarapulquerio23@gmail.com

Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani

UFMT

E-mail: marciacoffani@hotmail.com

### 1 Introdução

Este pôster apresenta parte do projeto de pesquisa de mestrado intitulado ‘Aprendizagem e Valorização dos Jogos Populares nas Aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I’. O estudo busca compreender de que forma os jogos populares podem contribuir para o desenvolvimento motor, social e cultural dos alunos dos anos iniciais, promovendo o resgate da cultura corporal de movimento e o fortalecimento da identidade cultural. A pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), da UFMT – Polo Cuiabá.

Esse tema surgiu a partir das pré observações da pesquisadora nas aulas de Educação Física, ministrada para alunos do 4º ano do ensino fundamental anos iniciais, que indicaram as dificuldades dos alunos em vivenciar os jogos populares, o que pode estar ligado ao uso intensivo de smartphones, videogames e redes sociais, assim reduzindo o contato com jogos que envolvem movimento corporal.

Os jogos populares têm se mostrado recursos pedagógicos valiosos para as aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental desempenhando um papel crucial no desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças e se tornando valiosos para estimular a aprendizagem de forma lúdica e promovendo a vivência corporal de manifestações culturais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997) destacam que os jogos e brincadeiras ocupam papel central como conteúdo da Educação Física, pois oferecem diversas possibilidades aos alunos, que vão desde a simples movimentação individual ou coletiva até a construção de representações mentais mais elaboradas..

A BNCC (Brasil, 2018) enfatiza que a Educação Física é inclusiva, considerando a diversidade de habilidades, interesses, culturas e características dos alunos. Isso significa que as aulas são adaptadas para atender às necessidades de todos, proporcionando oportunidades de participação e aprendizado para cada um, independentemente de suas capacidades físicas ou habilidades esportivas.

Dentre os conteúdos de Educação Física para o Ensino Fundamental anos iniciais, o jogo popular enquanto conteúdo por ser uma prática cultural e social que é estudada e vivenciada pelos alunos, proporcionando reflexões sobre suas origens, significados e impactos na sua formação.

### **1.1 Problemática**

Como promover a aprendizagem e a valorização dos jogos populares nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

### **1.2 Objetivo geral**

Investigar, em uma escola municipal, a apropriação pedagógica dos jogos populares pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física, em Cuiabá.

### **1.3 Objetivos específicos**

- Experenciar os jogos populares nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, anos iniciais.
- Sistematizar uma unidade temática sobre os jogos populares a ser aplicada nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Analisar as aprendizagens corporais aprendidas pelos alunos a partir da vivência dos jogos populares nas aulas de Educação Física.

### **1.4 Fundamentação teórica**

Os jogos populares, também conhecidos como tradicionais, são manifestações da cultura lúdica transmitidas de geração em geração. Huizinga (2001) define o jogo como um fenômeno cultural essencial à formação humana, anterior à própria cultura. Autores como Brougère (2010) e Friedmann (2014) destacam o valor educativo dos jogos como instrumentos de socialização, imaginação e aprendizagem. No contexto da Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhecem os jogos e brincadeiras como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando o pensamento crítico e o respeito à diversidade.

## 2. Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa, com caráter descritivo e abordagem aplicada. Será desenvolvida em uma escola municipal de Cuiabá-MT, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. A coleta de dados ocorrerá por meio de observações sistemáticas, diário de campo, registros audiovisuais e entrevistas semiestruturadas. O estudo seguirá os princípios éticos da Resolução CNS nº 466/12, garantindo o consentimento livre e esclarecido dos participantes e responsáveis.

### 2.1 Resultados e discussões esperados

Espera-se que a vivência dos jogos populares nas aulas de Educação Física contribua para o desenvolvimento motor, cognitivo e social dos alunos, fortalecendo vínculos de cooperação, respeito e valorização da cultura popular. O estudo busca também promover reflexões sobre as práticas pedagógicas, incentivando professores a inserirem os jogos populares em seus planejamentos como ferramentas para a aprendizagem significativa e inclusiva.

### 2.2 Considerações finais

A pesquisa reafirma a importância dos jogos populares como conteúdo da Educação Física escolar, resgatando tradições e fortalecendo a cultura corporal de movimento. O produto educacional resultante será um vídeo pedagógico que registra o desenvolvimento da unidade temática e poderá ser compartilhado nas redes da escola, contribuindo para a disseminação de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

## Referências

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

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2010.

DARIDO, S. C.; REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. Desafios na prática da Educação Física escolar. RBEFE, 2014.

FRIEDMANN, A. A arte de brincar: brincadeiras e jogos tradicionais. Petrópolis: Vozes, 2014.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001



## CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRÔNICA “DOCE DE MÃE”

GT 1: Culturas escolares e linguagens

**Pôster**

Daniela CAUDURO BIANCHI

(Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem/UFMT). E-mail: daniela.bianchi@ifmt.edu.br

Caroline PEREIRA DE OLIVEIRA

(Docente de Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem/UFMT). E-mail: caroline.p.oliveira@ufmt.br

### 1 Introdução

O livro objeto desta pesquisa foi “Memórias de uma Gaveta de Bagunça”, escrito pela professora de língua portuguesa, literatura e redação, Loraine Luz. Nele são apresentadas narrativas e poemas, em que é possível, aparentemente, perceber que há uma vontade de explorar coisas cotidianas, pequenas, emocionais, memórias, entre outras.

### 2 Fundamentação teórica

O texto “Doce de Mãe”, escolhido para análise, é uma obra literária que está relacionada com os gêneros textuais presentes nos dias atuais. Trata-se de um discurso que permite a inclusão, futuramente, de algumas alterações possibilitando outros entendimentos. Nesse sentido:

A linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente. A linguagem da literatura, cuja composição é integrada pelos estilos da linguagem não literária é um sistema ainda mais complexo e organizado em outras bases (Bakhtin, 2016, p. 20).

Considerando os pensamentos de Bakhtin, o texto analisado possui características narrativas, que podem ser atendidas através do conceito de crônica, propostos por Konder (2005), assim como um tom memorialista. Dessa maneira, tem-se que:

A crônica passou a ser um pequeno conto de enredo indefinido, ou o comentário que se faz a respeito de um episódio vivido ou imaginado. Ou, ainda, uma breve reflexão feita num tom de quem aparentemente não se leva muito a sério. No sentido literário atual do termo, a crônica ocupa regularmente um espaço modesto, porém significativo em jornais e revistas, e também é divulgada no rádio (Konder, 2005).

As definições de um material a ser pesquisado ou analisado auxiliam a direcionar o olhar, bem como possibilitam produzir conteúdo. Apesar do texto literário não ter obrigação de estar em convergência com a realidade, ele pode auxiliar a ter uma sensação de como era em determinado tempo, sociedade ou ação desenvolvida.

### 3 Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é identificar as dualidades presentes na crônica “Doce de Mãe”. Os objetivos específicos concentram-se em mostrar os conceitos relacionados com o texto literário e o objetivo geral, bem como discorrer sobre o seu conteúdo.

### 4 Metodologia

Como metodologia, utilizou-se a abordagem qualitativa nesta pesquisa, como a principal, uma vez que, para Vieira (2010), a referida tipologia de pesquisa proporciona verificar dados textuais, principalmente através da pesquisa bibliográfica, em que possibilita obter os principais conceitos e o material da pesquisa.

### 5 Resultados

A proposta é buscar verificar os detalhes expostos durante todo o texto literário e procurar compreender as dualidades presentes em cada parte dele. Há diferenças significativas entre as dualidades como o ambiente urbano e o ambiente rural, o tempo presente e o tempo passado, a atualidade e as memórias, a descrição simplesmente e a descrição com emoções/saudosismo. A seguir, está o primeiro parágrafo da narrativa:

Na cidade qualquer hora é hora, podemos fazer o que quiser em qualquer momento. Em qualquer horário pode-se ir às compras, malhar, tem até opção de escolher uma profissão na qual sua jornada de trabalho seja alternativa, enfim essa é apenas uma das vantagens de se viver nesse mundo que não dorme e não para nunca. Só que a partir de agora vou falar de outro mundo, de um mundo que possui inúmeras tentações e que dorme assim que o Sol se põe (Luz, 2022, p. 32).

O primeiro parágrafo da narrativa apresenta um breve relato de situações de um ambiente urbano, em que o foco está nas possibilidades de ação, principalmente de trabalhar, obter produtos, fazer exercícios físicos, entre diversas outras possibilidades. Há, também, um enfoque de que todas as colocações podem ser realizadas a qualquer momento. Mostra-se, no entanto,

que no final do parágrafo há outra maneira de se viver. A seguir, está o segundo parágrafo da narrativa:

Logo ao entardecer, lentamente o mundo da roça inicia seu processo de sonolência, cabendo somente aos urutaus se manifestarem ao emitir seu canto triste e solitário, ou quem sabe estejam apenas avisando as corujas que a noite está chegando e assim, misteriosamente, o mundo da roça parece ser exclusivamente dos dois. Inocentemente, as galinhas se direcionam para seus poleiros achando que lá estarão protegidas dos predadores, as vacas e os cavalos procuram se aproximar o máximo possível do curral acreditando que ali seja o melhor lugar para se tirar um cochilo, os gatos se aconchegam no borralho do fogão a lenha em busca do calor do fogo quase extinto e os cachorros em sentinela se deitam no capacho da porta da casa atentos a qualquer barulho (Luz, 2022, p. 32).

O segundo parágrafo começa a dar uma descrição geral sobre o ambiente de zona rural, sob o ponto de vista do narrador, onde não há uma continuidade entre o dia e a noite, e ainda a presença, para além das pessoas, de outros seres.

Esse segundo parágrafo da narrativa pode ser considerado equivalente ao primeiro em termos de descrição breve e abrangente de maneira cotidiana, e que geralmente todos os dias se desenvolvem de maneira similar.

Percebe-se a dualidade dos locais quando a primeira parte da narrativa é direcionada ao urbano e a segunda parte para o rural. A seguir, está o terceiro parágrafo da narrativa:

Só que a escuridão da noite passa e logo os primeiros acordes do canto do galo dão sinal de que a vida está despertando. E é bem assim, hora de levantar e iniciar a lida, ou melhor, hora de iniciar o que há de mais prazeroso que é saciar a fome daqueles que acabaram de acordar, é hora de dar o trato aos animais. Mas não são só os animais que sentem fome e esperam ansiosos por alimento, nós também esperamos pelo nosso alimento (Luz, 2022, p. 32).

O terceiro parágrafo apresenta outra marcação temporal estabelecida pelo cantar do galo, como se fosse uma espécie de despertador ou marcador temporal biológico. Como se tal som representasse a hora em que todos os afazeres começam, e que serão realizados durante o passar do dia.

Também há uma marca da necessidade de alimento por parte dos animais e das pessoas. A parte iluminada do dia mostra-se como o tempo de realizar o trabalho rural, sendo que, em ambiente urbano elas poderiam ser realizadas a qualquer momento. A seguir, está o quarto parágrafo da narrativa:

Pois me lembro, que logo bem cedinho minha mãe avisava ao meu pai que, naquele dia, ela iria fazer doce de leite e assim dava início ao primeiro passo para a fabricação do doce. Se vocês acham que fazer doce de leite é fácil, ledo engano, fazer doce de

leite exige todo um processo de construção, na verdade é um ritual. Esse ritual começa no curral na hora da ordenha, é estranho, mas parece que no curral sempre tinha aquela vaca leiteira das antigas que estabelecera com sua mansidão um laço materno já que fora ama de leite de quase todos os rebentos da família. Pois então, era esse animal que oferecia pelas suas tetas a bebida láctea de caldo branco e aroma característico, cujas espumas escorriam pelas bordas do balde. Agora vamos voltar ao ritual de fabricação do doce de leite, vaca ordenhada, leite resfriado e coado no balde aguardando a hora de ir para o tacho de cobre (Luz, 2022, p. 33).

O quarto parágrafo começa a mostrar as representações sociais de pessoas (mãe e pai) e sobre como as interações entre elas acontecem de maneira breve. Nesse parágrafo, o texto passa a ter uma forma mais afetiva ao apresentar a vaca leiteira como ama de leite das crianças.

No início desse parágrafo é comentado sobre a intenção de fazer o doce de leite, este produzido totalmente no ambiente rural. A produção do referido doce é considerado como um ritual doméstico com diferentes fases, sendo as primeiras apresentadas nesse parágrafo. A seguir, está o último parágrafo da narrativa:

O tacho!! Nossa me esqueci do tacho! Antes de tudo é preciso tirar o zinabre do tacho esfregando sal e limão até ficar acobreado. Agora sim... tacho brilhando, reluzente, leite fresco e açúcar, é hora de ir ao fogo, mas não pode ser fogo alto, a lenha tem que queimar de mansinho, levantando a fervura e engrossando o leite, às vezes, tenho a sensação de que essa parte de cozimento do doce demorava uma eternidade, pois ficávamos ali, ao redor, de colher na mão salivando o cheiro adocicado do líquido que lentamente ia se encorpando até formar uma pasta cremosa. Esperávamos o próximo passo que era armazenar o doce no pote de vidro e torcer para que a mãe deixasse que as sobras de rapa de doce do tacho açúcarassem os desejos da infância (Luz, 2022, p. 33).

O último parágrafo continua abordando sobre o processo de confecção do doce de leite e os materiais necessários. O leite e o açúcar devem ser misturados e precisam de um cuidado especial, não podem ser aquecidos em fogo intenso. Nesse quinto parágrafo é a parte onde o narrador se revela como criança. É visível que durante a produção do doce de leite, o papel das crianças é esperar e torcer para provar o doce

## 6 Discussões

Após a descrição detalhada da narrativa, busca-se destacar os personagens presentes: o pai, a mãe, as crianças e os animais. O pai realiza serviços fora da casa, assim, a mãe pede o leite necessário para o doce ao pai, mas é ela que limpa o tacho e que realmente faz as matérias primas virarem o doce de leite, as crianças aguardam o doce, e os animais, principalmente, o galo que participa no despertar do dia, e a vaca que produz a matéria-prima, o leite.

Por fim, o texto narrativo, mesmo com elementos existentes em diferentes realidades, o urbano e o rural, apresenta uma criação caseira do doce de leite e, ainda, uma tentativa de fazer o leitor experimentar sensações durante o processo de criação do doce de forma artesanal.

## 7 Considerações finais

É possível verificar que as narrativas possuem o poder de serem representações de sociedades, de ações e de relações interpessoais. O atualizado convive com as lembranças, uma forma dessa convivência é quando essas lembranças podem ser expostas em um texto. Na obra “Doce de mãe” há uma parte racional, representada por um passo a passo do processo de fabricação de um doce, que pode estar profundamente atrelada com emoções e sensações, como se estas estivessem por trás de cada lembrança.

Muitos textos literários em seus diferenciados gêneros podem ser produzidos de forma a eternizar momentos, produzindo sensações e sentimentos que podem ir se alterando com o tempo e/ou com as experiências de cada leitor, podendo ocasionar uma dinâmica de despertar e recordar as próprias vivências.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34, 2016.

LUZ, Loraine. Memórias de uma gaveta de bagunça. Cuiabá, MT: Umanos Editora, 2022.

KONDER, Leandro. As artes da palavra: elementos para uma poética marxista. São Paulo: Boitempo, 2005.

VIEIRA, José Guilherme Silva. Metodologia de pesquisa científica na prática. Curitiba: Editora Fael, 2010.



## ENTRE SINAIS E SABERES: NARRATIVAS VISUAIS DO CERRADO EM LIBRAS

GT 1: Culturas escolares e linguagens

**Pôster**

**Isabelly MARQUES DA GRAÇA**

(estudante de Letras-Libras – UFMT). E-mail: isabellymarquesdagraca@gmail.com

**Israel FELIPE CHAVES CAMPAGNUCCI**

(estudante de Letras-Libras – UFMT). E-mail: israel.campagnucci@sou.ufmt.br

**Nathalia RAMOS DA SILVA**

(estudante de Letras-Libras – UFMT). E-mail: nathalia.silva@sou.ufmt.br

**Thayanne DE OLIVEIRA CÂMARA**

(estudante de Letras-Libras – UFMT). E-mail: thayannecamara019@gmail.com

**Tatianne HARDOIM**

(Professora de Letras-Libras – UFMT). E-mail: tatianne.hardoim@ufmt.br

### 1 Introdução

A área das Ciências Naturais é vasta e favorece a investigação de múltiplos temas que interligam natureza, cultura e linguagem. Entretanto, ao observarmos o uso da Libras nesse campo, percebemos a necessidade de mais produções de materiais acessíveis que articulem a diferentes temáticas que podem ser abordadas, com o uso da língua de sinais. Assim, é imprescindível que os professores tenham um olhar para aulas com recursos que atendam às diversidades dos estudantes, pois só assim podemos promover uma educação científica de forma significativa, em que o aprendiz possa ser protagonista mediado a um docente que entenda e atenda as especificidades de cada aluno. Considerando que a pessoa surda tem a Libras como sua primeira língua (L1), que é por meio dela que estes sujeitos acessam a comunicação e constrói aprendizagens significativas, é essencial que os professores ouvintes da área de Ciências compreendam um pouco a Libras como segunda língua (L2). Essa compreensão é fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas bilíngues que garantam a acessibilidade aos conteúdos científicos.

A natureza pode ser um espaço rico para o ensino em Libras, é preciso explorar as possibilidades do ambiente e o uso da língua, como o movimento das mãos ao sinalizar diferentes aves, árvore, ou um fenômeno natural, que aproxima a língua da experiência concreta, dando sentido para os estudantes surdos sobre a diversidade e detalhes de informações que podem ser exploradas naquele ambiente..O estado de Mato Grosso possui grande riqueza em fauna e flora, mas observa-se que muitos estudantes surdos desconhecem aspectos científicos sobre o ambiente em que vivem. Do mesmo modo, a maioria dos professores de

Ciências não domina sinais específicos da área, nem possui formação suficiente para compreender e utilizar a Libras de forma a auxiliar seus alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Este trabalho apresenta reflexões que foram feitas na disciplina Ensino de Libras em Ambientes Virtuais, do curso de Letras–Libras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em que foi criada uma proposta de aula a distância (EAD), com objetivo de trabalharmos recursos midiáticos em prol a uma aula mais acessível e dinâmica. O presente trabalho foi voltado a professores ouvintes de Ciências, explorando o tema da fauna e flora do Cerrado mato-grossense e o uso da Libras como estratégia de modelo para uma aula mais acessível. Torna-se, portanto, pertinente o desenvolvimento de materiais educacionais que tragam a Libras e articulem o conhecimento científico e cultural entre estas duas áreas, favorecendo a aprendizagem também dos estudantes surdos da região e valorizando o Cerrado como parte da identidade local.

## 2 Objetivo

O presente trabalho tem como objetivo analisar e refletir sobre a criação de uma vídeo-aula dinâmica destinada a professores ouvintes de Ciências, envolvendo a Libras em uma aula sobre o bioma do Cerrado aqui de MT. A proposta busca demonstrar como o uso da Libras pode favorecer a produção de materiais didáticos acessíveis, dar acesso e ampliar as informações sobre Ciências em uma aula que envolva estudantes surdos.

Além disso, pretende-se contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos que usam a Libras, valorizando a identidade local e cultural por meio de práticas bilíngues que aproximem os campos das Ciências Naturais para sujeitos surdos e ouvintes, em um processo de Educação Inclusiva, reforçando o papel da Libras como instrumento de mediação pedagógica e de valorização das identidades surdas aqui da região.

## 3 Metodologia

O trabalho adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação, em que os participantes atuaram de forma colaborativa durante todo o processo investigativo. Essa metodologia foi escolhida por possibilitar a articulação entre reflexão teórica e prática pedagógica, favorecendo a proposição de soluções concretas para a acessibilidade linguística na área das Ciências.

De acordo com Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa-ação é “um tipo de investigação social concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema

coletivo, no qual pesquisadores e participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. O autor enfatiza que esse método não se limita à descrição de fenômenos, mas busca compreender e intervir na realidade, construindo conhecimento a partir da prática.

A investigação foi organizada em cinco etapas:

Etapa 1: Realização de um levantamento lexical na Escola CEAADA para mapear sinais já utilizados e identificar lacunas da Libras referentes à fauna e flora da região, registrando variações e discutindo o uso de estratégias linguísticas com os usuários da língua;

Etapa 2: Elaboração de um planejamento didático estruturado em tópicos, contemplando contextualização do Cerrado, conceitos essenciais, exemplificação de espécies e atividades de reforço;

Etapa 3: Produção de uma vídeo-aula em Libras, com duração de 13 minutos, gravada com celular em tripé, utilizando imagens ilustrativas e edição no aplicativo CapCut, assegurando qualidade visual, estabilidade e clareza linguística;

Etapa 4: Criação de um QR Code vinculado ao vídeo, permitindo acesso ao material na plataforma YouTube;

Etapa 5: Inserção de legendas bilíngues para ampliar a acessibilidade do conteúdo e atender a um público mais diverso.

Essa metodologia buscou integrar teoria e prática, promovendo a construção de recursos didáticos que respeitam as particularidades linguísticas e culturais da comunidade surda local, além de fortalecer a mediação pedagógica em contextos de ensino de Ciências envolvendo a nossa região.

#### 4 Resultados e discussão

Durante o desenvolvimento da pesquisa, observou-se uma escassez de sinais em Libras relacionados à fauna e à flora do Cerrado. Essa ausência de léxico específico evidenciou a necessidade de diálogo com a comunidade surda, possibilitando a proposição de algumas adaptações linguísticas, respeitando as variações regionais e o saber científico que permeia a Língua.

A vídeo-aula produzida foi apresentada aos acadêmicos do curso de Letras–Libras, que destacaram vários aspectos positivos sobre a elaboração da aula, bem como a sua relevância para a ampliação das análises linguísticas sobre a Libras em contextos científicos. O material demonstrou potencial para aproximar a linguagem científica da realidade dos alunos surdos, ao mesmo tempo em que valorizou o Cerrado como componente identitário e ambiental.

O projeto também proporcionou integração entre professores e estudantes surdos de uma escola local, resultando em um processo colaborativo de ensino e aprendizagem, e a partir dessa interação, foi possível aprimorar a clareza visual e linguística do vídeo, gerando a inserção de um QR Code que direciona o público ao conteúdo finalizado e a materiais complementares.

Os resultados apontam que o uso da Libras como ferramenta de mediação no ensino de Ciências favorece não apenas a compreensão de conceitos científicos, mas também o reconhecimento da diversidade linguística e cultural no espaço escolar. A experiência evidencia a importância de práticas pedagógicas que unam acessibilidade, identidade e valorização do território, consolidando uma perspectiva de educação inclusiva e decolonial.

## Referências

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

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1986.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

## ANEXOS

Imagem 01: QR-Code da vídeo-aula



Fonte: acervo pessoal (2025).



## ESPORTES NÃO CONVENCIONAIS BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: INVESTIGANDO EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

GT 1: Culturas escolares e linguagens

**Pôster**

Izaias Alves da CRUZ

(Programa de Pós-graduação PROEF Mestrado Profissional em Educação Física/UFMT)

izaiascruzalves@gmail.com

Marcos GODOI

(Docente Programa de Pós-graduação ProEF/UFMT)

mrgodoi78@hotmail.com

### 1 Introdução

A Educação Física escolar no Brasil tem sido historicamente marcada pela predominância de esportes tradicionais, de origem europeia ou estadunidense, como futebol, basquetebol, voleibol e handebol. Essa predominância contribuiu para a homogeneização dos conteúdos e para a repetição de práticas que muitas vezes não se conectam com a realidade cultural e social dos estudantes, levando à desmotivação e exclusão daqueles que não se identificam com o modelo competitivo ou não possuem as habilidades para sua prática (Neves; Neira, 2019)

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) propõe o ensino da cultura corporal na Educação Física de forma diversificada, valorizando as práticas como fenômenos históricos, sociais e culturais. Com isso, a inserção de esportes não convencionais, se apresenta como uma alternativa potente para ampliar o repertório motor e cultural dos alunos, promovendo uma abordagem mais crítica, inclusiva e descolonizada do currículo.

Nista-Picollo e Toledo (2018) denominam que uma modalidade esportiva é “não convencional”, quando ela ocupa pouco espaço de divulgação e de prática nos diferentes contextos de práticas esportivas em escolas, clubes, associações, ginásios públicos, dentre outros. Algumas dessas modalidades não convencionais surgiram no Brasil (Costa; Dias, 2025, 2024; Costa et al., 2022; Gonçalves; Chagas, 2025; Tomita; Canan, 2019), por exemplo: a peteca (Minas Gerais), o futevôlei (Rio de Janeiro), o futebol de areia (Rio de Janeiro), o frescobol (Rio de Janeiro), o manbol (Belém-PA), o biribol (Birigui-SP), quimbol (Piracicaba-SP), tapembol (Caeté-MG), o oliverbol (Sorriso-MT).

Com base nisso, este trabalho apresenta um projeto que se propõe a responder a seguinte pergunta de pesquisa: **como os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental avaliam sua**

**experiência com os esportes não convencionais criados no Brasil nas aulas de Educação Física considerando seu potencial para gerar experiências significativas?**

A compreensão do que constitui uma experiência significativa na Educação Física é um ponto crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que realmente impactem a formação dos estudantes. Segundo Kretchmar (2007 *apud*. Beni; Fletcher; Ní Chróinín, 2017) as experiências significativas são aquelas que têm significado pessoal para o participante. A experiência torna-se significativa quando “nós a agarramos, tomamos para dentro de nós e nos envolvemos com ela” (Metheny, 1968 *apud*. Beni; Fletcher; Ní Chróinín, 2017).

Pesquisas têm apontado que algumas características auxiliam a tornar as experiências mais significativas para os estudantes, tais como: diversão, desafios apropriados, interações sociais positivas, melhoria da competência motora, aprendizagem pessoalmente relevante (Beni; Fletcher; Ní Chróinín, 2017). Além disso, abordagens pedagógicas democráticas e reflexivas são princípios que os professores podem utilizar que favorecem a promoção de experiências significativas para os estudantes (Fletcher; Ní Chróinín; 2022).

## 2 Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é elaborar, implementar e analisar se uma sequência didática de esportes não convencionais brasileiros para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental promove experiências significativas. Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- a) Identificar e selecionar esportes não convencionais criados no Brasil que sejam adequados à faixa etária e ao contexto dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental;
- b) Planejar e desenvolver uma proposta pedagógica e sequência didática sobre esportes não convencionais surgidos no Brasil baseada nas características e princípios pedagógicos que auxiliam na promoção de experiências significativas na EF;
- c) Investigar se a sequência didática de esportes não convencionais brasileiros para a turma do 6º ano do Ensino Fundamental promove experiências significativas para os estudantes.

## 3 Procedimentos Metodológicos

Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo autoestudo da prática de ensino, na qual o docente desenvolve uma análise da sua prática com a finalidade de melhorá-la, em diálogo

com um amigo crítico (orientador) que estimula seu autoquestionamento (Mantovani *et al.*, 2024). O estudo será realizado com uma turma de cerca de 30 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 11 e 13 anos, na Escola Municipal Cecília Meireles, em Lucas do Rio Verde, MT.

A intervenção pedagógica será uma sequência didática de 10 semanas (30 aulas), planejada para o primeiro trimestre de 2026. Ela será dividida em três etapas:

1º Etapa: Apresentação e Experimentação Inicial - Nas primeiras semanas, os alunos terão contato com diversos esportes não convencionais brasileiros como exemplos: Oliverbol Manbol, Tapembol, contrataque e outros;

2º Etapa: Aprofundamento - Os estudantes escolherão dois esportes para aprofundar seus conhecimentos, combinando a prática com o estudo da história e da cultura das regiões onde as modalidades foram criadas;

3ª Etapa: Evento Culminante – Será realizado juntos com os alunos, um festival somente com os esportes brasileiros praticados nas aulas. Com o objetivo de celebrar a diversidade cultural dos esportes, tal festival contará com a presença dos pais dos alunos e da comunidade escolar.

A coleta de dados será feita por meio de múltiplas fontes para garantir uma análise aprofundada, tendo como instrumentos: a) Diário de campo com reflexões do professor-pesquisador e diálogo com o amigo crítico (orientador); b) Registros em vídeo e fotografia das aulas; c) Diário dos estudantes, onde eles farão relatos ou desenhos sobre suas experiências; d) Roda de conversa com foto-elicitação, onde as imagens/fotografias das aulas servirão para estimular a discussão (Banks, 2009 *apud*. Marcello; Soares, 2021).

A análise dos dados será feita por meio da análise temática (Souza, 2019), buscando identificar padrões, tendências e os significados que os alunos atribuem às suas vivências. Todos os aspectos éticos serão seguidos, com a aprovação pelo Comitê de Ética da UFMT, além da assinatura de termos de consentimento e assentimento pelos responsáveis e alunos.

#### 4 Resultados esperados

Uma vez que se trata de um projeto em andamento, não há resultados finais a serem apresentados. Contudo, espera-se que a pesquisa contribua significativamente para os alunos e para a área proporcionando os seguintes resultados:

- **Ampliação do repertório cultural e motor:** Espera-se que a proposta ajude os estudantes a ampliarem seus conhecimentos e habilidades ao terem contato com práticas corporais brasileiras que são pouco difundidas;

- **Promoção de experiências significativas:** A intervenção busca que os alunos vivenciem experiências que sejam relevantes e divertidas, que apresentem desafios acessíveis e que fortaleçam a interação social e a autonomia, conforme as cinco características de experiências significativas propostas por Beni, Fletcher e Ní Chróinín (2017);

- **Promoção da inclusão:** A abordagem de esportes menos conhecidos, sem o peso da competitividade tradicional, tem o potencial de incentivar a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades;

- **Valorização da cultura local e nacional:** Ao trabalhar esportes genuinamente brasileiros, o estudo valoriza a identidade e o patrimônio cultural dos estados onde foram criados os esportes e do país num geral;

- **Recurso pedagógico para a formação docente:** A produção de um recurso educacional em formato de vídeo irá divulgar a sequência didática para outros professores, incentivando a replicação da proposta em diferentes contextos escolares e servindo como um recurso pedagógico para a formação inicial e continuada.

## 5 Considerações finais

A inclusão de esportes não convencionais de origem brasileira nas aulas de Educação Física vai além da simples experimentação de novas práticas. Ela se mostra uma ferramenta pedagógica poderosa para o desenvolvimento dos alunos, permitindo que ampliem seu repertório motor e sua compreensão sobre a rica diversidade cultural do nosso país. Essa abordagem não apenas ressignifica o ensino dos esportes, tornando-o mais crítico e inclusivo, mas também tem um potencial enorme para gerar experiências significativas durante as aulas. Ao se alinhar com as diretrizes da BNCC e as necessidades dos estudantes, essa prática contribui para a construção de um conhecimento corporal mais amplo e culturalmente contextualizado.

## Referências

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

BENI, S.; FLETCHER, T.; NÍ CHRÓINÍN, D. Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. **Quest**, v. 69, n. 3, p. 291–312, 2017.

COSTA, Alisson Vieira; DIAS, Marcela. Novos esportes e outros corpos: os não convencionais. **Cadernos Cajuína**, v. 10, n. 1, p. 1-20, 2025a.

COSTA, Alisson Vieira Costa; DIAS, Marcela Fabiani Silva; BARBOSA, Sabrina dos Santos. Tapembol nas aulas de educação física: de brincadeira a esporte não convencional. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 6, p. 1-9, 2025b.

COSTA, Alisson Vieira; DIAS, Marcela. Oliverbol: de esporte escolar a uma categorização não tradicional. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 32, n. 1, p. 1-16, 2024.

COSTA, Alisson Vieira; DIAS, Marcela Fabiani Silva. Esportes do Norte: repensando novas formas de jogar através do Mirimbol e Contrataque. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 3, p. 1-9, 2024.

COSTA, Alisson Vieira et al. Manbol como esporte não convencional nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Ibero-American Journal of Health Science**, v. 3, n. 1, p. 42-48, 2023.

FLETCHER, T.; NÍ CHRÓINÍN, D. Pedagogical principles that support the prioritisation of meaningful experiences in physical education: conceptual and practical considerations, **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 27, n. 5, p. 455-466, 2022.

GONÇALVES, Patrick da Silveira; CHAGAS, João Pedro da Silva. Esportes não convencionais na Educação Física escolar nos anos finais do ensino fundamental. **Temas em educação física escolar**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 1-22, 2025.

MANTOVANI, T. V. L. et al. A saúde como tema na educação física escolar: diálogo com amigo crítico em um autoestudo. **Educação Temática Digital**, v. 26, p. 1-20, 2024.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; SOARES, Gisele Rodrigues. Sobre o uso de imagens na pesquisa com crianças: foto-elicitación e outras metodologias no panorama investigativo brasileiro. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1-18, 2021.

NEVES, Marcos; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física: princípios, procedimentos didáticos e diferenciações. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 4, n. 3, p. 108-124, 2019.

NISTA-PICOLLO, Vilma; TOLEDO, Eliana de. **Abordagens pedagógicas do esporte: modalidades convencionais e não convencionais**. Campinas: Papirus, 2018.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

TOMITA, Andréa Setsuko Fortuna; CANAN, Felipe. A utilização de modalidades esportivas não tradicionais em aulas de educação física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 23, n. 2, p. 13-25, 2019.



## GEPCOL - AS LENTES DA GENEALOGIA ACADÊMICA PARA UM GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS

GT 1: Culturas escolares e linguagens

**Pôster**

Eva Laura Fortes Ferreira GOMES

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT/CNPq). E-mail: evalaurafortes@gmail.com

Ellen Cristine Campos de Souza COELHO

(Docente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso PPGE/UFMT). E-mail: ellencristine.coelho@gmail.com

Cléo Ferreira GOMES

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: gomescleo.cg@gmail.com

### 1 Introdução

O texto em tela, se espreita na história do GEPCOL — Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Corporeidade e a Ludicidade —, que se inscreve na Linha de Pesquisa “História da Educação, Culturas e Linguagens”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). Um estudo, em curso, está se concretizando na escrita de uma tese de doutoramento intitulada: “Entre Dissertações e Teses e suas Retóricas Lúdicas nas Pesquisas do GEPCOL”. O fito maior da pesquisa é o de encontrar, nas produções do Grupo, do macro ao micro, e na vivência cotidiana na instância formadora, como membro pesquisadora que o integra.

As teorias, as práticas educativas das brincadeiras, dos jogos na educação escolar, nas instituições hospitalares e nas instituições de acolhimento deu-se a partir da importância do assunto e da quantidade de trabalhos que o Grupo já produziu dentre esses e outros assuntos ligados à ludicidade que totalizaram 39 dissertações e 15 teses, até o ano de 2026.

A sala de aula, o pátio, a quadra e os territórios ocupados por crianças são espaços de constante visita daqueles pesquisadores que buscam compreender a ludicidade e a corporeidade na sua fonte, observando mais de perto a etologia<sup>1</sup> dos alunos e professores que se tornam personagens de pesquisas ligadas à educação e à infância.

Enquanto Grupo, como as enxergamos? Nossas lentes teóricas, em sua maioria, dito como socioantropológicas, são sugeridas por um distinto número de autores que abordam a

<sup>1</sup> Para Lorenz, em sua obra “Os Fundamentos da Etologia” (1995, p. 141) é um estudo comparado do comportamento, baseado no fato de que existem mecanismos comportamentais que evoluem filogeneticamente, exatamente como os órgãos. É portanto a disciplina que aplica ao comportamento animal e humano todas as metodologias e todas aquelas perguntas feitas nos outros ramos da Biologia, desde o tempo de Charles Darwin.

temática do Jogo, brincadeira, cultura lúdica, infância e corporeidade. Somos sempre *bem* acompanhados de cientistas como: Gilles Brougère (1995, 1998 e 2001); Roger Caillois (2017); Johan Huizinga (1990); Gregory Bateson (1977); David Le Breton (2016, 2019); Steinberg e Kincheloe (2001); Brian Sutton-Smith (2017); Jean Château (1987); Michel Maffesoli (1984, 1987, 1998); Erving Goffman (2011); Donald Winnicott (1975); Konrad Lorenz (1993, 1986), dentre outros, cujas as ideias compartilhamos para jogar luz às temáticas de estudo, que ora apresentamos.

## 2 A Metodologia

No caminho metodológico descrevemos as características da pesquisa no campo escolhido, a bibliográfica. Na esteira do método qualitativo, revisamos diversas obras, pesquisas (dentro do perímetro estabelecido), sites e literaturas sobre as lacunas que poderiam surgir ao longo do que foi colhido até aqui. Assim sendo, a metodologia exposta, com a possibilidade de ver de perto, no sentido mais concreto o “ser-dizer-fazer-saber”, do grupo através das lentes dos próprios pesquisadores pertencentes com um entendimento “de dentro” em que quase sempre observam do ângulo de visão de quem está “de fora” do campo de experiência e da ação dos observados.

## 3 A Constituição do Grupo

O GEPCOL é composto por pesquisadores de áreas afins que se dedicaram a estudar sobre a corporeidade e a ludicidade, presentes nos estudos do Grupo. A Educação Escolar se constitui num processo de socialização com conteúdo específico. O Grupo ambiciona investigar o grau de importância desse conteúdo, num saber corporal, estimulando por questões que se imiscuem: Quais construções desse saber deixam marcas? Podemos denominar essas marcas como dimensões de aprendizagens motoras, intelectivas, afetivas, simbólicas e morais? Com essas questões investir em desvelar, ao investigar a Educação Física congruente com a Educação Física Escolar, com a sua importância que tem essas áreas de conhecimento, sejam justificadas pela política e crença de quem as organizam: os gestores, sejam eles com a pele de quem as executam: os estudantes e seus professores que as adotam como espaço e tempo para as linguagens corporais, jogos, brincadeiras, artefatos lúdicos e outras vocações que circunscrevem ou ladeiam o labor escolar, numa perspectiva socioantropológica.

### 3 Da Genealogia Acadêmica

A evolução das pesquisas acadêmico-científicas tem por influência, nos processos de formação, pessoas qualificadas que engloba a atividade de orientação acadêmica, de modo a propiciar a evolução do orientado, concomitantemente da instituição e da sociedade que a entrona. Uma das possibilidades para tanto são os estudos, ainda recentes de Genealogia Acadêmica (GA). Para esta etapa da pesquisa utilizaremos métodos de estudos de “parentesco acadêmico”, cunhado por Damasceno, Rossi e Mena-Chalco (2017) por Genealogia Acadêmica (GA).

A ferramenta tecnológica GA está situada na “Plataforma Acácia de Genealogia Acadêmica Brasileira”, a ferramenta se baseia nas informações da Plataforma Lattes, cujo objetivo principal é o de relacionar orientações concluídas (já defendidas e registradas no Lattes) dedicadas à academia. Utilizarei a plataforma de GA para mapear, documentar e organizar a herança intelectual do professor Cléo Ferreira Gomes e subsequente às do GEPCOL. O método de pesquisa inicia-se a partir do ID (identificadores) do currículo do pesquisador e resulta como grafo (descrições) de GA. O termo Genealogia Acadêmica (GA) é uma importante ferramenta nos estudos acadêmico-científicos brasileiro, de caráter quantitativo, que inclui especificidades exercidas em âmbito acadêmico (graduação e pós-graduação).

O algoritmo desenvolvido por Damasceno, Rossi, Mena-Chalco (2017), foi criado para ser utilizado de forma prática, criando atalhos e resultados diretos à Plataforma Lattes, até este ano da pesquisa de 2025<sup>2</sup>. Este repositório de registros acadêmicos é de grande relevância para Ciência Brasileira, por ser a nossa “vitrine acadêmica” em que são expostas nossas “fachadas” acadêmicas, que de forma expressa por Goffman (2011) muito bem a resume levando em consideração o seu lugar no mundo social, que de fato, quando nós nos apresentamos diante da academia adotamos o nome de indicação de titulação para a devida deferência.

De acordo com as informações encontradas na plataforma GA, “grafos” são identificados no contexto acadêmico superior brasileiro, por ergonomia e aspectos científicos nativos com “poucas gerações de mestres e doutores”. E o GEPCOL de perto, é um exemplo eminente, que vimos representar. Um grupo de estudos e pesquisas com 23 anos de fundação (2004-2025), criado dentro do programa de pós-graduação, com 48 anos de criação (2025) que

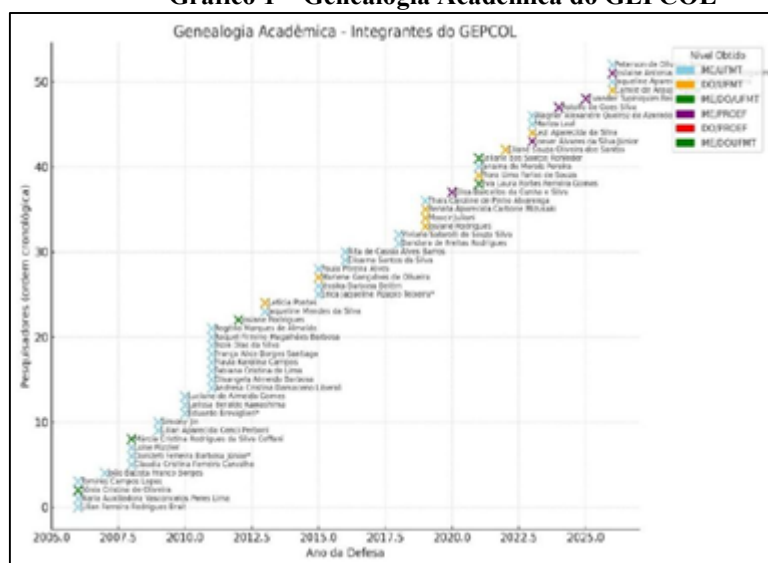
---

<sup>2</sup> A plataforma de GA vai se atualizando de acordo com as informações inseridas na Plataforma Lattes diariamente.

se sustenta dentro de uma universidade pública, que a “duras penas” sobrevive, assim como a educação brasileira.

Abaixo, apresentamos um gráfico representativo do desenvolvimento acadêmico-científico do Grupo. Sentimos falta de apresentar o estudo completo, para uma melhor compreensão que de forma geral exhibe a Genealogia Acadêmica do GEPCOL com a fecundidade, gerações e relações estabelecida ao longo de sua formação:

**Gráfico 1 – Genealogia Acadêmica do GEPCOL**



Fonte: imagem gerada com auxílio de I.A (2025).

No ano de 2026 serão computadas no GEPCOL 39 (trinta e nove) dissertações de mestrado e 10 (dez) teses de doutorado, 5 (cinco) dissertações de mestrado profissional em Educação Física-PROEF, já defendidas, além de outros tipos de pesquisas que se sucederam de estudos do Grupo. Uma característica do Grupo se apresenta em estudos e pesquisas invocados para as implicações lúdicas no interior das escolas de crianças pequenas, cursos de licenciaturas e bacharelado e locais que conectam os infantes e os que as circundam, seja à expressão de sua corporeidade (Le Breton, 2009), seja à pulsão de sua ludicidade (Gomes, 2012).

#### 4 Considerações Finais

As marcas dos textos do Grupo mostram uma tonalidade mais forte nas pesquisas daquela ou daquele pesquisador que suspeita ver como resultado (apresentados anteriormente nas relações acadêmicas em: Descendência (Ds); Índice Genealógico (IG); Fecundidade (Fc), Fertilidade (Ft); Gerações (G); Relações (R); Primos (P), etc.) de suas investigações essa

contribuição no desenvolvimento infantil através dos brinquedos, dos jogos e das brincadeiras endereçadas a esse público. A visita mais comum ao Grupo é daquela professora e daquele professor que quer fazer uma investigação para entender como os jogos e as brincadeiras podem preencher o cotidiano de crianças: sejam aquelas de “instituições totais” (Goffman, 1987) como as dos abrigos e lar de crianças; as acamadas em algum leito de hospital com doença terminal (hospital do câncer, por exemplo) ou mesmo em sua maioria aquelas das escolas comuns públicas e privadas.

Assim, o Grupo tem andado, com essas duas pernas: numa investigação sobre a corporeidade para ver o corpo de crianças abrigadas, acamadas, de jovens se escolarizando, de velhos em seu estado de “melhor idade”. Com a outra, as pesquisas, em sua maioria, mostram as atividades lúdicas e suas implicações com as linguagens num estado de aprendizagem: intelectivas, afetivas, motoras, simbólicas e morais.

O pesquisador espanhol Jorge Larrosa Bondia (2002, p. 123) escreve que importa na experiência, não é nem a “posição nem a o-posição, nem a imposição, nem a proposição, mas a exposição, nossa maneira de expormos”. O sujeito se ex-põe numa situação de vulnerabilidade, de aventura e de risco. Fazer uma pesquisa é se expor numa atividade de risco, porque o que vai se achar, nunca se pode saber, assim como uma das característica do jogo — é se expor ao mistério.

## Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. p. 20-28. Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 19 de jun. 2024.

DAMACENO, R. J. P., ROSSI, L., MENA-CHALCO, J. P. (2017). Identificação do grafo de genealogia acadêmica de pesquisadores: Uma abordagem baseada na Plataforma Lattes. In **Proceedings of the 32nd Brazilian Symposium on Databases** (pp. 76-87).

GIL, Antônio. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo, SP: Atlas, 200BURG, Carlo. **Mitos, Emblema, Sinais: Morfologia e História**. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre os comportamentos face a face**. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.



# JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS E JOGOS ELETRÔNICOS ATIVOS: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?

GT01: Culturas Escolares e Linguagens

**Pôster**

Lindonei Barbosa de ASSIS JÚNIOR

(Mestrando do ProEF/UFMT/Cuiabá)

E-mail: lindoneijunior@yahoo.com.br

Marcos GODOI

(Docente do ProEF/UFMT/Cuiabá)

E-mail: mrgoidoi78@hotmail.com

## 1 Introdução

Este projeto de pesquisa aborda o tema os jogos e brincadeiras tradicionais e os jogos eletrônicos ativos nas aulas de Educação Física e busca contribuir com uma cultura da infância mais ativa, prazerosa, lúdica e significativa. A intenção em abordar essa temática surgiu da necessidade em resgatar os jogos e brincadeiras tradicionais da cultura da infância que ao longo do tempo foram sendo esquecidas ou pouco praticadas na Educação Física, representando o “antigo/tradicional”, mas também dar a oportunidade para os estudantes vivenciarem o “novo” através dos jogos eletrônicos ativos.

Jogos e brincadeiras tradicionais são aqueles que estão presentes em nossa sociedade por muito tempo, geralmente passados de gerações para gerações (Cardoso, 2004), e vivenciados e praticados nas ruas, escolas, praças e nos próprios quintais das casas, podendo ter a participação de adultos, jovens e crianças sem a distinção de idades. Podemos citar como exemplos: a amarelinha, brincadeiras com bolinha de gude, esconde-esconde, pique pega, soltar pipa, queimada, pular corda, soltar pião, bets, bandeirinha estourada, entre outros.

Por sua vez, os jogos eletrônicos ativos são conhecidos também como *exergames*. Tais jogos são uma inovação tecnológica, que interage e agrega o jogo eletrônico com a atividade física, fazendo com que o jogador se movimente durante o jogo. Exemplos de jogos eletrônicos ativos são: *Just dance* (objetivo: o jogador deve executar movimentos de dança para elevar sua pontuação), *Kinect Sports* (boliche, boxe, atletismo, tênis de mesa, volêi de praia e futebol de associação), *Wii Sports* (com a mesma funcionalidade do *Kinect Sports*, porém este trás cinco simuladores esportivos: tênis, *Baseboll*, boliche, golfe e boxe), *Wii Fit Plus* (este jogo é uma simulação de exercícios físicos divididos em quatro grupos: *yoga*, treinamento muscular, ginástica aeróbica, exercícios de equilíbrio e treinamento *plus*).

No decorrer das minhas aulas de Educação Física, pude perceber que os jogos e brincadeiras tradicionais vem sendo deixado de lado pelas crianças, abrindo espaço para uma problemática do uso excessivo de telas que tem prejudicando as crianças e adolescentes de todo país e também ao redor do mundo. Haidt (2024) aponta quatro prejuízos do excesso de tempo de tela para crianças e adolescentes, afetando o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, que são: a privação social, privação do sono, atenção fragmentada e vício.

Apesar dessa crítica, entendemos que a tecnologia pode ser uma aliada no processo de ensino aprendizagem. Partindo do pressuposto de que os jogos e brincadeiras tradicionais e jogos eletrônicos ativos podem contribuir com uma infância mais ativa, lúdica, prazerosa e relevante para as crianças, a pergunta de pesquisa é: os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental irão considerar a experiência com jogos e brincadeiras tradicionais e jogos eletrônicos ativos significativa nas aulas de Educação Física?

O entendimento do que constitui uma experiência significativa na Educação Física é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que impactem a qualidade de vida dos estudantes. Segundo Kretchmar (2007 *apud.* Beni; Fletcher; Ní Chróinín, 2017) as experiências significativas são aquelas que têm significado pessoal para o participante. Para Metheny (1968 *apud.* Beni; Fletcher; Ní Chróinín, 2017) a experiência torna-se significativa quando “nós a agarramos, tomamos para dentro de nós e nos envolvemos com ela”.

Estudos têm apontado que algumas características auxiliam a tornar as experiências mais significativas para os estudantes, tais como: diversão, desafios apropriados, interações sociais positivas, melhoria da competência motora, aprendizagem pessoalmente relevante (Beni; Fletcher; Ní Chróinín, 2017). Além disso, abordagens democráticas e reflexivas são princípios pedagógicos que os professores podem utilizar para facilitar a promoção de experiências significativas para os alunos (Fletcher; Ní Chróinín; 2022).

Na literatura científica da área é possível encontrar pesquisas sobre o ensino de jogos e brincadeiras tradicionais (Falcão et al., 2011; França; Gomes, 2019; Silva; Sampaio, 2011) ou sobre o ensino dos jogos eletrônicos (Araújo et al., 2021; Lima; Mendes; Lima, 2021) nas aulas de Educação Física. No entanto, não há estudos que investigam essa temática tendo como foco a promoção de experiências significativas.

## 2 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é investigar se os jogos e brincadeiras tradicionais e jogos eletrônicos ativos podem propiciar experiências significativas nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já os objetivos específicos são: a) Averiguar se os estudantes conhecem ou já experimentaram os jogos tradicionais presentes na cultura regional e os jogos eletrônicos ativos; b) Investigar e problematizar o tempo excessivo de telas, propondo o desenvolvimento de uma unidade didática baseada em jogos e brincadeiras tradicionais e jogos eletrônicos ativos nas aulas de Educação Física; c) Verificar se a proposta de intervenção ou sequência didática da pesquisa oportunizará experiências significativas para os estudantes.

## 3 Metodologia

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, do tipo autoestudo (*self-study*) da prática de ensino, na qual o professor-pesquisador desenvolve uma análise da sua prática com a finalidade de melhorá-la, em diálogo com um amigo crítico (orientador) que estimula seu autoquestionamento (Mantovani *et al.*, 2024).

O estudo será realizado com uma turma de cerca de 30 alunos, com idades entre 9 e 10 anos, do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Salviano Neves Amorim, em Mineiros-GO. A intervenção pedagógica será baseada em uma sequência didática de 10 semanas (20 aulas), que será desenvolvida no primeiro trimestre de 2026.

A sequência didática será desenvolvida com os seguintes temas: Introdução à sequência didática; queimada tradicional e variações; bets e variações; pular corda e elástico e variações; amarelinha e variações; brincadeiras de roda; brincadeiras tradicionais; bolinha de gude; jogos eletrônicos ativos e a realização de um festival culminante de jogos e brincadeiras com a presença dos pais e familiares.

Para a coleta dos dados serão utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos de pesquisa: a) Questionário de diagnóstico com os estudantes: afim de analisarmos quais jogos e brincadeiras tradicionais e jogos eletrônicos os alunos conhecem; b) Diário de campo do professor-pesquisador e diálogo com amigo crítico: com a função registrar as ocorrências, comportamentos, falas, gestos, situações, impressões e observações do professor-pesquisador; c) Diário de experiências dos estudantes: registro escrito ou utilizando imagens de suas vivências durante a sequência didática; d) Registro fotográfico: todas as aulas da sequência didática e o evento de culminância serão fotografados; e) Entrevistas de foto-elicitção:

sendo que as fotos da sequência didática servirão para estimular a discussão com os estudantes. (Banks, 2009 *apud*. Marcello; Soares, 2021)

Será utilizada a análise temática para análise dos dados, buscando identificar padrões, tendências e os significados que os alunos atribuem às suas vivências. Todos os aspectos éticos serão seguidos, como a aprovação pelo Comitê de Ética da UFMT e as assinaturas dos termos de consentimento e assentimento pelos responsáveis e alunos. (Souza, 2019).

#### **4 Resultados esperados**

A coleta de dados se iniciará no mês de fevereiro de 2026, sendo assim não há resultados a serem apresentados no momento. Entretanto, espera-se que este estudo contribua para que os estudantes possam ter experiências significativas durante as aulas de Educação Física. Ademais, esta pesquisa poderá trazer os seguintes benefícios: o evento culminante irá proporcionar uma integração com as famílias dos estudantes, espera-se sensibilizar os profissionais da escola e os pais sobre a importância dos jogos, das brincadeiras e do movimento corporal na infância; será elaborado um produto educacional decorrente da pesquisa para divulgar a experiência de ensino e os resultados da pesquisa para os profissionais da área.

#### **5 Considerações Finais**

Os jogos e brincadeiras tradicionais juntamente com os jogos eletrônicos ativos podem propiciar o desenvolvimento de experiências significativas durante as aulas de Educação Física. Esses conteúdos além de serem contemplados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podem fazer com que os estudantes utilizem menos tempo dedicado a telas e jogos eletrônicos inativos, engajando-se em jogos com movimento (tradicionais e eletrônicos), que proporcionarão interação social positiva, diversão, melhoria da competência motora, desafios, novidade e aprendizagem relevante.

Ao priorizar a abordagem das experiências significativas nas aulas de Educação Física, os profissionais que atuam na área podem contribuir com o desenvolvimento dos estudantes de uma forma mais eficaz. Além disso, pode resultar em um maior engajamento nas aulas e em uma maior valorização da Educação Física e das práticas corporais de movimento, seja na escola ou fora dela. Desse modo, espera-se que os alunos atribuam mais significado para os conteúdos propostos, tornando a experiência positiva e significativa.

## 6 Referências

ARAÚJO, Jovan dos Santos; *et al.* **Educação Física e Jogos Eletrônicos:** uma proposta educativa para as aulas. Rio Claro: Revista Educação: Teoria e Prática, v. 31, n. 64, p. 1-18, 2021.

BENI, Stephanie.; FLETCHER, Tim.; NÍ CHRÓINÍN, Déirdre. Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. **Quest**, v. 69, n. 3, p. 291–312, 2017.

CARDOSO, Simone Rossi. **Memórias e Jogos Tradicionais Infantis:** lembrar e brincar é só começar. Londrina: EdUEL, 2004.

FALCÃO, Júlia Miranda. *et al.* Saberes Compartilhados no Ensino de Jogos e Brincadeiras: maneiras/artes de fazer na Educação Física. Florianópolis: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 3, p. 615-631, jun./set., 2012.

FRANÇA, Felipe Gabriel Ribeiro; GOMES, Luciana de Freitas. Jogos e Brincadeiras Tradicionais: reflexões e vivências pedagógicas na Educação Física Escolar. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 4, n. 1, p. 117-125, 2019.

FLETCHER, Tim.; NÍ CHRÓINÍN, Déirdre. Pedagogical principles that support the prioritisation of meaningful experiences in physical education: conceptual and practical considerations, **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 27, n. 5, p. 455-466, 2022.

LIMA, Marcio Roberto de; MENDES, Diego Sousa; LIMA, Eduardo de Matos. *Exergames* na Educação Física Escolar como potencializadores da ação docente na cultura digital. **Educar em revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-21, 2020.

MANTOVANI, Tiago Villa Lobos. *et al.* A saúde como tema na educação física escolar: diálogo com amigo crítico em um autoestudo. **Educação Temática Digital**, v. 26, p. 1-20, 2024.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; SOARES, Gisele Rodrigues. Sobre o uso de imagens na pesquisa com crianças: foto-elicitação e outras metodologias no panorama investigativo brasileiro. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–18, 2021.

HAIDT, Jonathan. **A Geração Ansiosa:** como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

SOUZA, Luciana Karine. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

TANA, Caroline Mundim; AMÂNCIO, Natália de Fátima Gonçalves. Consequências do tempo de tela na vida de crianças e adolescentes. **Research, Society and development**, v. 12, n 1, e11212139423, 2023.



## O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

GT 1: Culturas escolares e Linguagens

**Pôster**

Mariana Roza LORENZZON

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: mariana.lorenzzon@aluno.ufr.edu.br

Julma Dalva Vilarinho Pereira BORELLI

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: julma.borelli@ufr.edu.br

### 1 Introdução

O presente estudo é fruto de um projeto de pesquisa em andamento do mestrado em Educação, Linha 1: Linguagem, Educação e Cultura, pelo Programa de Pós-Graduação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). A investigação será realizada com alunos do terceiro ano do ensino médio no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), campus Primavera do Leste. O intuito é verificar as percepções dos alunos acerca da aprendizagem da Língua Inglesa, refletindo sobre a imposição linguística, por meio de um olhar decolonial. Segundo o escritor e crítico Ngũgĩ wa Thiong'o (1986), tal imposição não interferiu somente nos modos de falar, mas nas formas de pensar e interpretar o mundo. A análise será realizada com base no material gerado por meio de rodas de conversa, trazendo as percepções dos alunos em narrativas. A pesquisa fundamenta-se nos estudos sobre educação linguística em Língua Inglesa, ampliando o debate sobre a construção de um ensino mais sensível e crítico.

A educação linguística em Língua Inglesa no contexto escolar tem ganhado destaque especialmente por sua relevância como ferramenta de comunicação global, porém se faz necessário problematizar seus efeitos nas relações sociais e culturais, refletindo sobre seu alcance, valores e implicações. Sob um olhar decolonial (Mignolo, 2009), o estudo parte da compreensão de que as formas de ensinar e aprender uma língua estrangeira ainda reproduzem estruturas de poder herdadas do colonialismo, que afetam a forma como os sujeitos latino-americanos se constituem e se relacionam com a Língua Inglesa. Neste sentido, este projeto de pesquisa propõe investigar: quais são os principais desafios enfrentados por estudantes do Ensino Médio no processo de aprendizagem da Língua Inglesa, segundo suas próprias percepções?

Portanto, a relevância deste estudo reside na tentativa de ouvir as vozes dos próprios

estudantes, como agentes em seus percursos formativos. Além disso, a investigação se justifica pela necessidade de refletir criticamente sobre o ensino da Língua Inglesa em escolas públicas, levando em conta os obstáculos enfrentados pelos alunos, sob uma perspectiva decolonial, visando à construção de práticas pedagógicas mais significativas e valorizando o conhecimento prévio do mundo do estudante.

## 2 Objetivos

Este trabalho tem como objetivo identificar e analisar, por meio de narrativas, dilemas e dificuldades vivenciados por alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) - campus Primavera do Leste, buscando compreender quais fatores influenciam esse processo, incluindo identidade linguística, imposições culturais, por meio de um olhar decolonial. A partir dessas narrativas, pretende-se também mapear práticas pedagógicas, estratégias, recursos e modos de interação que contribuíram para facilitar ou dificultar o aprendizado do idioma, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das quatro habilidades fundamentais (escuta, fala, leitura e escrita).

## 3 Metodologia

A metodologia utilizada terá um caráter descritivo, qualitativo e envolverá alunos do terceiro ano do Ensino Médio do IFMT, campus Primavera do Leste, na disciplina de Língua Inglesa. Pretende-se, através da participação, observação e diálogo com os mesmos, averiguar os desafios em aprender outro idioma. A pesquisa qualitativa é descritiva e o pesquisador está preocupado com o processo e não simplesmente com os resultados, analisando o material de maneira indutiva, dentro de uma abordagem qualitativa (Triviños, 1987, p. 16).

Para a análise do material, serão utilizados pseudônimos escolhidos pelos estudantes, que podem ser em inglês ou em português. Para a geração do material serão utilizadas as narrativas (Cunha, 1997, p. 185-195) oferecendo uma base teórica sólida para compreender a relevância dessa metodologia. O ato de escrever a partir de diálogos traz clareza e permite uma análise reflexiva, aprofundando a compreensão das narrativas e da evolução dos registros ao longo do processo investigativo.

Contribuindo para a pesquisa em narrativa, Nóvoa (2010) e Souza (2006) também oferecem uma base teórica sólida para compreender a relevância e o potencial dessa

metodologia, podendo ser ampliada à medida em que as informações forem fornecidas (Nóvoa, 2010, p. 12) e (Souza, 2006, p. 23).

A técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional é a que apresenta um esquema mais livre, já que este instrumento permite mais flexibilidade no momento de entrevistar os alunos (Ludke; André, 1986). Nesta pesquisa, há uma preocupação em analisar as entrevistas e o diálogo que foram se estabelecendo, “respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que foram registrados os transcritos” (Bogdan; Biklen, 1994).

No decurso do processo da investigação, a participação na formação, o diálogo constituído e a compreensão por parte dos agentes e dos estudos desenvolvidos exigirá atenção aos detalhes e não somente ao resultado. As respostas das entrevistas serão tratadas como narrativas considerando suas experiências de aprendizagem da Língua Inglesa.

#### **4 Resultados Parciais**

Este projeto de investigação encontra-se em processo de construção, sistematização e análise. Trata-se de uma etapa em desenvolvimento, voltada ao planejamento das ações para a geração do material que será discutido na dissertação.

A relevância deste estudo reside na tentativa de ouvir as vozes dos próprios estudantes, reconhecendo-os como agentes em seus percursos formativos. Além disso, a investigação se justifica pela necessidade de refletir criticamente sobre o ensino da Língua Inglesa em escolas públicas, levando em conta os obstáculos enfrentados pelos alunos e valorizando o conhecimento prévio do mundo do estudante.

#### **5 Considerações finais**

O projeto de pesquisa parte do desejo de compreender, a partir das vozes dos próprios estudantes, os principais desafios enfrentados na educação linguística em Língua Inglesa no Ensino Médio, considerando suas vivências, afetos e as pressões culturais presentes no contexto educacional brasileiro, principalmente marcados por colonialidades. Essa análise terá como base as percepções narradas sobre o processo de aprendizagem da Língua Inglesa, a partir de suas próprias percepções, valorizando as narrativas como formas legítimas de produção de saber e resistência simbólica.

Do ponto de vista da pesquisa, destaca-se a importância em considerar os alunos como agentes em seus percursos formativos. Esperamos que as narrativas que surgirão das rodas de

conversa nos permitam visualizar não apenas as dificuldades objetivas, mas também os aspectos subjetivos da aprendizagem, como inseguranças, desejos, resistências e sentidos atribuídos à educação linguística em Língua Inglesa. Essa escuta atenta se configura como elemento-chave para uma pedagogia mais sensível, crítica e significativa. Sendo fundamental adotar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam o uso significativo da língua inglesa.

Por fim, espera-se que os resultados deste projeto e do futuro estudo contribuam não apenas para o aprimoramento da prática docente, mas também para o fortalecimento de políticas educacionais que reconheçam a importância da valorização das subjetividades e da construção de uma educação linguística mais justa, inclusiva e acolhedora.

## Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora. LDA-1994. Porto Codex-Portugal.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade Educação**. São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2025.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa**. São Paulo: EPU; 1986.

MIGNOLO, Walter D. Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. **Theory, Culture & Society**, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage, v. 26 (7-8), p. 1-23, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 2010.

SOUZA, E. C. **A arte de contar e trocar experiência**: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida e formação, *Revista Educação em questão*, v.25, n.11, p.22-39, jan./abr.2006.

THIONG'O, Ngũgĩ, **Decolonizing the Mind**. London: Peter Currey, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto Nunes da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo, a fenomenologia e o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

# SemiEdu 2025

## VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

### ORGANIZAÇÃO



### APOIO



GOVERNO DE  
**MATO GROSSO**



INSTITUTO  
FEDERAL  
Mato Grosso



PODER JUDICIÁRIO  
MATO GROSSO

