

MDB:

**UMA ESCOLA,
MUITAS CULTURAS,
DIVERSOS SABERES**

ORGANIZADORAS

Karla Danielle Matos Menezes King
Cora Elena Gonzalo Zambrano



MDB:

**UMA ESCOLA,
MUITAS CULTURAS,
DIVERSOS SABERES**

MDB:

**UMA ESCOLA,
MUITAS CULTURAS,
DIVERSOS SABERES**

ORGANIZADORAS

Karla Danielle Matos Menezes King
Cora Elena Gonzalo Zambrano



**1º Edição
2026**

**Título completo da obra: MDB: uma escola, muitas culturas, diversos saberes. Copyright © 2026
by Karla Danielle Matos Menezes King e Cora Elena Gonzalo Zambrano.
Esta obra está licenciada sob a Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional CC BY.**



Esta obra pode ser reproduzida, copiada e compartilhada, desde que mencionada a fonte e a autoria. A violação dos direitos do autor é crime estabelecido pelas leis penais brasileiras (Lei Nº 9.610/98 e Código Penal Brasileiro).

UERR Edições

Universidade Estadual de Roraima
Rua 7 de Setembro, Nº 231.
Bairro Canarinho. CEP. 69306-530.
CNPJ: 08.240.695/0001-90
contato@edicoes.uerr.edu.br

Presidência

Dr. Elemar Kleber Favreto

Vice-Presidência

Dr. Josias Ferreira da Silva e
Dr. Huarley Mateus do Vale Monteiro

Conselho Editorial

Dra. Márcia Teixeira Falcão, Dr. Mário Maciel de
Lima Júnior, Dr. Serguei Aily Franco de
Camargo, Dr. Rodrigo Leonardo Costa de
Oliveira.

Equipe Editorial

Magdiel dos Santos da Silva, Patrick Florêncio
Rodrigues de Alencar, Vinícius Bueno de Melo.

Conselho Científico

Dr. André Augusto da Fonseca, Dra. Cleiry
Simone Moreira da Silva, Dr. Fernando César
Costa Xavier, Dra. Iara Leão Luna de Souza, Dra.
Josimara Cristina de Carvalho Oliveira, Dra. Marta
Cacilda de Carvalho Rufino, Dra. Sandra Kariny
Saldanha de Oliveira, Dra. Tatiane Marie Martins
Gomes de Castro, Dr. Vinícius Denardin Cardoso,
Dr. Waldemar Moura Vilhena Junior.

Universidade Estadual de Roraima

Cláudio Travassos Delicato, Reitor; Edson Damas
da Silveira, Vice-Reitor; Everaldo Barreto da
Silva, Pró-Reitor de Ensino e Graduação; Leila
Chagas de Souza Costa, Pró-Reitora de
Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação; Robson
Oliveira de Souza, Pró-Reitor de Extensão e
Cultura; Gabriela Layse de Souza Lemos, Pró-
Reitora de Planejamento e Administração;
Mariano Terço de Melo, Pró-Reitor de Orçamento
e Finanças; Rosa Maria da Silva Malta, Pró-
Reitora de Gestão de Pessoas.

Diagramação:

Camila Valentina Apiscope Perez Oliveira

Capa:

Camila Valentina Apiscope Perez Oliveira

Revisão:

Neivana Rolim de Lima

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

MDB [livro eletrônico] : uma escola, muitas
culturas, diversos saberes / organização Karla
Danielle Matos Menezes King, Cora Elena
Gonzalo Zambrano. -- 1. ed. -- Boa Vista, RR :
UERR Edições, 2026.
PDF

ISBN 978-65-89203-94-0

1. Educação 2. Diversidade cultural 3. Linguística
4. Pedagogia I. King, Karla Danielle Matos Menezes.
II. Zambrano, Cora Elena Gonzalo.

26-346064.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370



PALAVRAS DAS ORGANIZADORAS

Este livro é o resultado de uma construção coletiva que partiu de olhares daqueles que se encontraram em torno de um mesmo propósito: dar visibilidade às experiências pedagógicas que transformam a escola em espaço de diálogo, sensibilidade e humanidade. Cada capítulo foi escrito por professores que, em meio aos desafios do cotidiano escolar, encontraram caminhos para reinventar suas práticas, acolher as diferenças e fazer da educação um ato de resistência. Neste sentido, esta obra é mais do que um registro de experiências: é um testemunho de compromisso com a vida, com o outro e com o poder transformador do ensino.

Agradecemos a todos os professores e professoras autores deste livro, pela generosidade em compartilhar seus saberes, práticas e reflexões. A vocês, nosso mais sincero reconhecimento por fazerem da docência um gesto de amor e persistência.

Com o mesmo carinho, estendemos nossa gratidão aos alunos e alunas, que são a razão de cada projeto e o sentido de toda caminhada. Por causa de vocês, lembramos diariamente que educar é acreditar no futuro.

Nosso agradecimento especial vai também aos pareceristas, que contribuíram de forma essencial para o amadurecimento desta obra:

Adnelson Jati Batista

André Nonato Alves King e Campos

Cátia Monteiro Wankler

Fernanda Sousa Lima

Genilza Silva Cunha

Jairzinho Rabelo
Kelren Maria Sampaio Probo
Lidiomar Casteluber da Silva
Marcélia Nicácio da Silva
Monna Karolina Bezerra Kamikawachi
Núbia Paulo da Costa Andrade
Vívian de Aparecida Oliveira Carreiro

Obrigada por tornarem este livro mais consistente e inspirador.

Nosso carinho e reconhecimento ao Professor Jairzinho Rabelo, autor do prefácio desta obra e que é presença constante em nossos projetos educacionais.

E, de forma muito especial, eu, Karla King, expresso minha profunda gratidão à Professora Dra. Cora Elena Gonzalo Zambrano, pela escuta generosa, pelo apoio constante e por acreditar nos projetos que nascem do chão da escola.

Que este livro inspire novas práticas, provoque reflexões e reforce a certeza de que a educação se faz na coletividade, na escuta e na esperança.

Boa leitura!



PREFÁCIO

"A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida" —
Vinicius de Moraes

Aceitar o honroso convite para prefaciar uma obra tão vibrante e humanamente construída como "MDB: uma escola, muitas culturas, diversos saberes" foi um privilégio que recebo com imensa gratidão. Desde o primeiro contato com estas páginas, senti-me imerso em um universo de vozes, trajetórias e, acima de tudo, de um compromisso inabalável com a educação como ferramenta de transformação. Situação que combina com o poeta amazônida, que diz: .“Quem não sonha o azul do vôo, perde o poder de pássaro. É sonhar, mas cavalcando o sonho e inventando o chão para o sonho florescer” (Thiago de Mello). Mais do que um livro, este é um abraço, um convite à reflexão e uma melodia entoada por muitos corações.

A Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil (MDB) emerge aqui não apenas como uma instituição de ensino, mas como um instigante "laboratório de resistência, acolhimento e inovação pedagógica", conforme poeticamente descrito na Apresentação. Em suas salas de aula, os "fenômenos como as migrações em massa e a diversidade linguística e cultural chegaram primeiro", desafiando e inspirando uma equipe dedicada a repensar as fronteiras do saber. A escola se torna, então, um reflexo do próprio Roraima, um estado marcado por sua condição fronteira e pela intensa circulação de pessoas, bens e culturas,

com uma população estimada em 738.772 pessoas em 2025, de acordo com o IBGE.

E é nesse cenário de contínua reinvenção que se revela a inestimável figura do professor pesquisador. Mais do que meros transmissores de currículos, os educadores da MDB se tornam exploradores do cotidiano, observando, questionando e adaptando suas práticas. São como jardineiros que, ao invés de apenas regar, investigam o solo, as sementes e o clima, buscando a melhor forma de fazer cada planta florescer. Realizam "avaliações diagnósticas" que não apenas medem, mas desvendam as necessidades dos alunos, transformando a sala de aula em um espaço de experimentação. Essa "reflexão da ação", como mencionam alguns autores, é o que permite à escola transcender o ordinário, convertendo desafios em oportunidades de inovação e de um aprendizado verdadeiramente enraizado na realidade dos estudantes.

Percorrendo os capítulos, somos guiados por relatos que celebram a singularidade de cada estudante. Como expressa a professora Karla King no capítulo "Decolonizing the Mind", sua missão é "transformar o inglês em ferramenta de comunicação, resistência e agência para sujeitos historicamente marginalizados". É impossível não sentir o impacto quando lemos sobre estudantes que "já foram orientados a parar de falar espanhol porque aqui é Brasil", evidenciando a urgência de uma educação que valorize as origens. E nesse emaranhado de histórias, vemos a gastronomia emergir como um "potencial na valorização da identidade no cotidiano escolar", onde "compartilhar receitas e histórias... cria laços afetivos e respeito mútuo", como nos mostram Marcos Silveira Aranguiz e Samuel Lukas D. Rodrigues no capítulo sobre acolhimento. Nesse ponto remeto ao nosso mestre Guimarães Rosa: "vou ensinar o que agorinha eu sei, demais: é que a gente

pode ficar sempre alegre, alegre, mesmo com toda coisa ruim que acontece acontecendo. A gente deve poder ficar então mais alegre, mais alegre, por dentro”.

A criatividade pedagógica e o cuidado com a identidade são fios condutores. No projeto "Construindo Minha Identidade: Quem Sou? De Onde Vim? Para Onde Vou?", a professora Maria Silva Nascimento nos convida a entender que "compreender a própria identidade é um processo fundamental para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos estudantes". Vemos a música, por exemplo, não só como arte, mas como ponte para a formação, pois, como ressalta Milria Martins da Silva no capítulo "Música e Raízes", ela "se apresenta como linguagem potente de articulação entre o individual e o coletivo, entre o passado e o presente, entre o local e o global". E até mesmo a matemática ganha vida e história com o capítulo de José Aderbal de Oliveira Silva e Leyde Dayane Martinho de Andrade "A Origem do Zero: do nada ao tudo", desvelando que, no teatro construído pelos alunos, "o nada agora tem nome. E esse nome mudará tudo", numa jornada que transcende os números para alcançar o sentido e o pertencimento.

Este Ebook é um testemunho da dedicação que permeia cada corredor, cada sala e cada projeto da MDB. A coordenação pedagógica, com a visão de Neivana Rolim de Lima, emerge como uma força vigorosa, "responsável por articular, acompanhar e avaliar os processos educativos, garantindo sua coerência e qualidade" em um cenário de "intensa diversidade cultural, fluxo migratório e altos índices de vulnerabilidade social". Observamos o "Clube do Livro", sob a tutela de Adriana da Silva Torquato, reafirmar que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", cultivando o senso crítico e a alma de cada leitor, mesmo diante de desafios de leitura entre os adolescentes.

E assim, cada capítulo, cada voz, cada projeto se entrelaçam, formando uma canção sobre o que a escola pode e deve ser: um espaço de acolhimento profundo, de valorização das diferenças e de construção contínua de saberes. Este livro é um convite inspirador para que todos nós, educadores, famílias e cidadãos, continuemos a "semear um mundo mais humano, solidário e justo", transformando o "eu" em um "nós" vibrante e diverso.

"É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã" — Legião Urbana, Pais e Filhos. Assim, que estas páginas floresçam em novas ideias, reforcem antigas convicções e inspirem a construção de um futuro onde a escola seja sempre o lugar em que todos se sintam vistos, ouvidos e, acima de tudo, pertencentes.

Com carinho e desejo de um futuro de muitos saberes,

Prof. Dr. Jairzinho Rabelo



SUMÁRIO

Das apresentações

PALAVRAS DAS ORGANIZADORAS

Karla Danielle Matos Menezes King	
Cora Elena Gonzalo Zambrano.....	5

PREFÁCIO

Jairzinho Rabelo	7
------------------------	---

FRONTEIRAS, MIGRAÇÕES E EDUCAÇÃO

Karla Danielle Matos Menezes King	
Cora Elena Gonzalo Zambrano.....	14

O PAPEL DA COORDENAÇÃO NO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: ARTICULAÇÃO, PROCESSOS E RESULTADOS

Neivana Rolim de Lima.....	24
----------------------------	----

PARTE I - Línguas, linguagens e resistências

1 - DECOLONIZING THE MIND: ENSINO DE INGLÊS, IDENTIDADES E RESISTÊNCIAS

Karla Danielle Matos Menezes King.....	45
--	----

2 - ORIGINÁRIAS: RECONTANDO VOZES DE MULHERES INDÍGENAS EM HQ'S

Leidiane Leite Nascimento.....	75
--------------------------------	----

3 - CONSTRUINDO MINHA IDENTIDADE: QUEM SOU? DE ONDE VIM? PARA ONDE VOU?

Maria Silva Nascimento.....	98
-----------------------------	----

4 - CLUBE DO LIVRO: LEIO, INTERAJO E REFLITO

Adriana da Silva Torquato.....121

Parte II - Identidade, cultura e acolhimento

5 - O ACOLHIMENTO DE MIGRANTES, A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE E CULTURA NO AMBIENTE ESCOLAR

Marcos Silveira Aranguiz

Samuel Lukas D. Rodrigues.....139

6 - VOZES DO LAVRADO: O CHÃO QUE ENSINA

Luis Geraldes-Primeiro

Neivana Rolim de Lima.....156

7 - MÚSICA E RAÍZES: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE RECONHECIMENTO CULTURAL

Milria Martins da Silva.....181

8-AMÚSICA COM O RECURSO DIDÁTICO CONVERGENTE ENTRE A BIOLOGIA E A SOCIOLOGIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TOADA “LAMENTO DA RAÇA”

Carlos Alberto Marinho da Fonseca

Wanderley Gurgel de Almeida.....205

Parte III - Projetos educativos em diferentes perspectivas

9 - A ORIGEM DO ZERO: DO NADA AO TUDO

José Aderbal de Oliveira Silva

Leyde Dayane Martinho de Andrade.....244

10 - A HISTÓRIA DOS NÚMEROS

Leia Cadete de Almeida.....264

11 - ENTRE A TEORIA E A REALIDADE: LIÇÕES DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO

Paullynele Figueira Pantoja

Veranilda Matos Lavareda.....282





Parte IV - Vozes discentes: do pertencimento à integração

12 - A IMPORTÂNCIA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO “IDENTIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO SABERES NA MDB” NA FORMAÇÃO DE UMA ALUNA MIGRANTE”

Valeria Estefania Riane Salaya.....307

13 - RELATO DE EXPERIÊNCIA COM FANZINES NO PROJETO DE INTERVENÇÃO: IDENTIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO NA MDB

Marta Ribeiro Valentim.....311

14 - A MINHA IDENTIDADE UM CAMINHO DE DESCOBERTA

Elyda Isabella Montes Polanco.....315

15 - ENTRE AMIGOS E ESPELHOS MEU JEITO DE APRENDER QUEM SOU

Juliany Cabral Rampal.....320

SOBRE OS AUTORES.....325

FRONTEIRAS, MIGRAÇÕES E EDUCAÇÃO

Karla Danielle Menezes King
Cora Elena Gonzalo Zambrano

*“We need fully inclusive education systems
that give refugees the same access and
rights as host-country learners”.*

(Filippo Grandi)

Nas regiões de fronteira manifestam-se grandes desafios capazes de nos obrigar a mudar, a repensar nossas práticas e a buscar novos caminhos. Na educação, não é diferente. Nas últimas décadas, temos vivido transformações tão abruptas na educação que muitas vezes não houve tempo de compreendê-las em profundidade antes que já estivessem instauradas no cotidiano escolar. Fenômenos como as migrações forçadas e a diversidade linguístico-cultural chegaram às salas de aula, impondo-se como realidade viva. Tal fato nos tem forçado a estudá-los na teoria e, principalmente, na prática diária, transformando a escola em um verdadeiro laboratório de resistência, acolhimento e inovação pedagógica.

Inserido nesse contexto, destacamos o Estado de Roraima, localizado na região Norte do Brasil, cuja população, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022), era de 636.707 habitantes, com estimativa de alcançar

738.772 pessoas em 2025. Nosso estado é fortemente marcado por sua condição fronteiriça, sendo o único estado brasileiro a fazer limite simultaneamente com a Guiana e com a Venezuela. Essa característica se materializa nas chamadas cidades gêmeas: Bonfim–Lethem e Pacaraima–Santa Elena de Uairén, que configuram espaços de intensa circulação transnacional de pessoas, bens e culturas.

A localização geográfica de Roraima a tornou uma das principais portas de entrada de processos migratórios, especialmente de venezuelanos que, desde 2015, em decorrência da grave crise humanitária, atravessam a fronteira em busca de melhores condições de vida e novas perspectivas de futuro. No mapa a seguir destacamos a localização geográfica de Roraima

FIGURA 1 - MAPA COM DESTAQUE PARA A LOCALIZAÇÃO DE RORAIMA



Fonte: Google Maps State of Roraima.

É importante ressaltar que, em Roraima, a diversidade migratória não se restringe às nacionalidades com as quais o estado compartilha fronteira. Embora a presença de venezuelanos seja mais evidente, os fluxos migratórios que chegam até aqui são muito mais amplos. Como podemos perceber no mapa e nos registros recentes, Roraima também é uma grande porta de entrada para diferentes povos que encontram no estado um ponto de passagem ou de recomeço. Conforme dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBmigra, 2025), dentre essas nacionalidades destacam-se haitianos, bolivianos, argentinos, cubanos e outros grupos que, mesmo vindos de regiões distantes, veem neste território a possibilidade de construir novas trajetórias de vida no Brasil. Ainda segundo o relatório, a intensificação da mobilidade intrarregional na última década redefiniu a geografia do refúgio no Brasil, concentrando em Roraima cerca de 61,2% das solicitações registradas entre 2015 e 2024, conforme o mapa abaixo.

FIGURA 1 - DISTRIBUIÇÃO DAS SOLICITAÇÕES DE RECONHECIMENTO DA CONDIÇÃO DE REFUGIADO, SEGUNDO UF DE SOLICITAÇÃO, BRASIL, 2015-2024.



Fonte: OBmigra Refúgio em Números 2025.

Esses dados escancaram a enorme presença de migrantes em Roraima refletida de forma contundente em nossos espaços escolares. Para nós, docentes, esse cenário suscita uma inquietação: como acolher, ensinar e aprender (quando na verdade temos mais a aprender) com crianças e jovens que chegam diariamente às nossas salas de aula, carregando consigo experiências dolorosas advindas de uma migração de crise (Moreira; Borba, 2021), de rupturas escolares (ou, em alguns casos, pela ausência completa de escolarização anterior), e que muitas vezes não compreendem, não falam e não escrevem em nossa língua, encontrando-se subitamente imersos em um ambiente escolar que lhes é totalmente estranho, mas ainda assim nutrindo expectativas para o futuro? Como ajudar a superar a saudade de casa quando eles pedem que sirvam *arepa*¹ na merenda escolar ou um feijão temperado com açúcar durante o almoço na escola? O impacto é realmente profundo, e para além de lidar apenas com diferenças linguísticas e culturais, é preciso repensar práticas pedagógicas, currículos e estratégias de ensino que sejam capazes de dialogar com essa diversidade.

Nesse sentido, buscamos dados que dimensionassem essa realidade no estado de Roraima e constatamos que, de acordo com o Censo Escolar da Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Roraima - SEED (2025), as escolas estaduais possuem atualmente cerca de 9 mil estudantes migrantes matriculados na educação básica. King e Campos (2025), ao analisar esses dados explicam que

Embora esse número seja expressivo e sinalize a relevância do fenômeno migratório no contexto educacional do estado, é importante observar que o levantamento não especifica a nacionalidade desses estudantes e contemplou apenas as escolas com maior concentração de alunos migrantes. Essa delimitação

¹ Alimento típico da culinária venezuelana e colombiana, feito com massa de milho branco ou amarelo, moldado em forma de disco e assado, grelhado ou frito.

nos permite inferir que o número real de estudantes migrantes matriculados na rede estadual pode ser significativamente superior ao registrado oficialmente (King; Campos, 2025, p. 13).

O crescente número de alunos migrantes em sala de aula configura-se como um dos principais desafios da educação em Roraima. Nesse cenário, observa-se que muitos docentes têm buscado alternativas por meio da adaptação de atividades e planejamentos, frequentemente de forma autônoma e sem orientação institucional consolidada (Zambrano, 2024). Outros, diante da ausência de formação específica ou de suporte pedagógico, encontram-se limitados em sua ação, o que resulta em práticas pouco efetivas ou mesmo na inação.

Paralelamente, a Secretaria de Educação (SEED) mantém uma lógica de avaliação centrada em resultados predominantemente quantitativos, o que demonstra um descompasso entre as exigências institucionais e as necessidades concretas do cotidiano escolar. Em contraste a essa perspectiva, alguns professores, por meio de iniciativas próprias, têm se reinventado na busca por uma aprendizagem que privilegie a qualidade, orientada não apenas a indicadores mensuráveis, mas, sobretudo, à construção de saberes que dialoguem com contextos multilíngues e com a diversidade linguística e cultural presente no espaço escolar.

Diante desse cenário, surgiu a iniciativa de elaborar um projeto de intervenção que deu origem a este livro. Nosso objetivo é compartilhar a experiência autônoma da Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil no processo de acolhimento e ensino de alunos cuja realidade linguístico-cultural é tão heterogênea, evidenciando práticas e desafios enfrentados nesse contexto.

Além disso, a obra reúne relatos de quatro alunas - duas delas migrantes - que registram suas vivências ao participar de um projeto de intervenção desenvolvido na Escola Estadual Profa Maria das Dores Brasil. Os depoimentos delas mostram suas percepções sobre os impactos dessa experiência, destacando os aspectos positivos e a maneira como o projeto de intervenção contribuiu para suas trajetórias escolares e pessoais.

O livro está dividido em quatro partes. A primeira, intitulada **Língua, linguagens e resistências**, é formada por 4 relatos de experiência de projetos desenvolvidos na área de linguagens. No capítulo 1, *Decolonizing the mind: ensino de inglês, identidades e resistências*, Karla King descreve práticas de ensino de inglês como forma de resistência e agência para sujeitos marginalizados, subvertendo a lógica colonial.

No capítulo 2, *Originárias: recontando vozes de mulheres indígenas em HQ'S*, Leidiane Nascimento aproxima os conteúdos curriculares com as experiências culturais e sociais dos estudantes. Partindo da literatura indígena feminina, os estudantes foram incentivados a transformar contos em histórias em quadrinhos que estimularam a leitura crítica, a criatividade e o respeito à diversidade cultural.

No capítulo 3, *Construindo minha identidade: Quem sou? De onde vim? Para onde vou?* Maria Silva Nascimento descreveu o desenvolvimento de um projeto com atividades que possibilitaram a expressão de ideias, sentimentos e perspectivas dos estudantes, mostrando o fortalecimento da autoestima e do autoconhecimento.

No capítulo 4, *Clube do livro: leio, interajo e reflito*, Adriana Torquato descreveu os procedimentos de criação e dinamização de um clube de leitura escolar desenvolvido na escola Maria das Dores Brasil. O trabalho concluiu que a parceria com professores

de diferentes áreas demonstra como a Sala de Leitura pode ser um núcleo de articulação pedagógica, onde projetos se complementam e ganham força coletiva.

Na parte II da obra, intitulada **Identidade, cultura e acolhimento**, reunimos 4 relatos que versam sobre essas temáticas de maneira interdisciplinar. *O acolhimento de migrantes, a valorização da identidade e cultura no ambiente escolar* é o 5º capítulo da obra e o primeiro dessa segunda parte. Os docentes Marcos Silveira Aranguiz e Samuel Rodrigues relatam a experiência de um projeto de intervenção que teve como objetivo aproximar os estudantes das raízes culturais por meio da gastronomia. Dentre os resultados, constatou-se o fortalecimento do respeito às diferenças e o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

No capítulo 6, Luis Geraldes-Primeiro e Neivana Lima assinam o relato denominado *Vozes do lavrado: o chão que ensina*. O texto apresenta o lavrado roraimense para além do estudo ecológico ao ressignificar a presença dos alunos no território, propondo práticas pedagógicas capazes de promover apropriação simbólica do território e valorizar a escuta, a sensibilidade e a produção criativa dos estudantes. Dessa forma, o relato descreve a construção coletiva de significados acerca do lavrado por meio de diferentes atividades com uso da multimodalidade.

O texto *Música e raízes: uma experiência pedagógica de reconhecimento cultural* compõe o 7 capítulo da obra. A autora Milria Martins da Silva relata a experiência de um projeto desenvolvido nas disciplinas História e Projeto de Vida. Por meio da canção Cidade do Campo, do poeta, cantor e compositor roraimense Eliakin Rufino, a docente explorou os elementos naturais, simbólicos e culturais da região. A canção despertou nos alunos, em sua maioria migrantes da Venezuela, o sentimento

de pertencimento e a curiosidade sobre a terra onde residem. Dessa forma, a música foi um potente instrumento de integração e de ressignificação da trajetória dos estudantes, tanto brasileiros quanto migrantes internacionais.

O capítulo 8 também versa sobre música, destacando as convergências entre a biologia e sociologia. Os autores Carlos Fonseca e Wanderley Gurgel destacam a música como recurso didático, analisando uma experiência interdisciplinar a partir da toada “lamento da raça”, do Boi Bumbá Garantido. Nesse contexto, o projeto destacou o problema da relação entre homem e natureza, em diálogo com a música, como fenômenos que ultrapassam a língua, o território e a escolaridade.

A parte III, intitulada **Projetos educativos em diferentes perspectivas**, é composta por 3 capítulos, sendo o primeiro *A origem do zero: do nada ao tudo*, de autoria de José Silva e Leyde Martinho de Andrade. Os docentes das áreas de matemática e química, respectivamente, desenvolveram um projeto de intervenção que integrou saberes e construiu uma proposta criativa, desafiadora e colaborativa, que proporcionou aos estudantes uma aprendizagem contextualizada e significativa. A proposta interdisciplinar foi além da matemática e da química, envolvendo conhecimentos de história e filosofia que proporcionaram uma visão mais crítica e investigativa.

No capítulo 10, *A história dos números*, a professora Leia Almeida, do componente curricular matemática, relata uma experiência de aproximação dos estudantes com o conhecimento matemático por meio de uma abordagem histórica e contextualizada. Com o intuito de ir além da simples reprodução de cálculos e fórmulas, tão comum ao cotidiano escolar, a docente usou uma abordagem que tornou o ensino da Matemática mais significativo e atrativo, de modo que os

estudantes compreendessem sua dimensão histórica, cultural e social, além de desenvolver as habilidades de leitura, escrita e interpretação textual.

No capítulo II, *Entre a teoria e a realidade: lições de um projeto de intervenção*, Paullynele Pantoja e Veranilda Matos explicam o que é gestão democrática e descrevem o trabalho realizado na Escola Estadual em Tempo Integral Maria das Dores Brasil nessa perspectiva. Os autores relatam como uma gestão pode valorizar a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, criando um ambiente inclusivo, colaborativo e voltado para a formação integral dos estudantes.

Na quarta e última parte da obra, intitulada **Vozes discentes: do pertencimento à integração**, destacamos quatro relatos de alunas que participaram do projeto de intervenção da escola. As discentes descreveram suas vivências ressaltando os pontos positivos para uma formação em perspectiva intercultural. Os temas identidade, cultura, pertencimento e educação permeiam os textos escritos com tanto empenho, sensibilidade e simplicidade, configurando-se como um convite a passear pelas palavras de quem faz a escola, sob a perspectiva de 4 jovens inspiradoras.

Por fim, caros leitores, esperamos que possam deleitar-se com esta obra que mostra como a união da comunidade escolar pode fazer a diferença em um contexto tão complexo e diverso como o da Escola Maria das Dores Brasil. A obra é apenas uma mostra de valorização dos saberes locais e do reconhecimento do trabalho colaborativo, capaz de propor projetos que não ficam apenas no papel, mas criam novas possibilidades, produzem novos saberes e transformam discentes e docentes por meio de uma encruzilhada de perspectivas.

REFERÊNCIAS

JUNGER DA SILVA, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; DE OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro. **Refúgio em Números 10ª Edição**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2025. https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2025/Ref%C3%BAgio_em_N%C3%BAmeros/Relato%C3%A7%C3%A3o_Rio_Refu%C3%A7io_em_N%C3%BAmeros_10%C2%AAedpdf.pdf

KING, Karla Danielle Matos Menezes; CAMPOS, André Nonato Alves King e. Jovens migrantes em Roraima: Escolarização, resistência e perspectivas de futuro. **Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 18, n. 2, 2025. DOI: 10.24979/ambiente.v18i2.1722. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1722>.

MOREIRA, Júlia Bertino; BORBA, Janine Hadassa Oliveira Marques de. **Invertendo o enfoque das “crises migratórias” para as “migrações de crise”: uma revisão conceitual no campo das migrações**. Revista Brasileira De Estudos De População, 38, 1–20. <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0137> . 2021.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. **Políticas linguísticas e educacionais para acolhimento entre línguas**. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.], v. 40, n. 3, 2024. DOI: 10.1590/1678-460X202440362842 . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/BGn6Fn7jhRYzKdNqpwj9FzK/?format=pdf&lang=pt>

O PAPEL DA COORDENAÇÃO NO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: ARTICULAÇÃO, PROCESSOS E RESULTADOS

Neivana Rolim de Lima²

A FUNÇÃO ESTRATÉGICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A Escola Estadual em Tempo Integral Profa. Maria das Dores Brasil, localizada na Avenida das Guianas, nº 1201, Bairro 13 de Setembro, em Boa Vista – RR, encontra-se ao lado da Rodoviária Internacional e próxima a dois abrigos destinados a migrantes. Nesse contexto, a escola atende estudantes oriundos das proximidades, inseridos em situações de grande vulnerabilidade social. Em 2025, a unidade, em sua modalidade integral, conta com um total de 338 alunos matriculados, sendo 127 brasileiros, 211 migrantes e, entre esses, 14 estudantes com deficiência (PCDs). A realidade educacional da escola é complexa, marcada por desafios relacionados ao choque cultural e linguístico, além do impacto crescente do fluxo migratório na cidade. Destaca-se a expressiva presença de estudantes migrantes, muitos dos quais ainda se encontram em processo de alfabetização em língua portuguesa

² **Neivana Rolim de Lima**, coordenadora pedagógica, licenciada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com especialização em Linguagens pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e mestrado em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atualmente, exerce a função de coordenadora pedagógica na Escola Estadual de Tempo Integral Profa. Maria das Dores Brasil, onde acompanha e orienta processos formativos, projetos de intervenção pedagógica e ações voltadas para a promoção da qualidade educacional.

O papel da coordenação pedagógica nesse contexto escolar vai muito além da supervisão de atividades. É, sobretudo, um exercício de liderança educacional que articula processos, promove a formação continuada dos docentes e assegura a coerência entre as práticas pedagógicas e o Projeto Pedagógico da escola. Na Escola Estadual em Tempo Integral Profa. Maria das Dores Brasil, a função da coordenação foi determinante para a concepção, implementação, monitoramento e avaliação do Projeto de Intervenção *Identidade, Cultura e Educação: Construindo Saberes na MDB*. Conforme Libâneo (2012, p. 112), "a coordenação pedagógica é responsável por articular, acompanhar e avaliar os processos educativos, garantindo sua coerência e qualidade". Sendo assim, a atuação da coordenação pedagógica, ao integrar teoria e prática, torna-se fundamental para impulsionar transformações significativas no cotidiano escolar, consolidando uma proposta educativa que reconhece e valoriza a diversidade dos sujeitos envolvidos.

Diante de um cenário marcado por intensa diversidade cultural, fluxo migratório e altos índices de vulnerabilidade social, a coordenação desempenhou o papel de mediadora de um processo coletivo, democrático e transformador, que envolveu docentes, discentes e enriqueceu as práticas no contexto escolar. Conforme destaca Vera Maria Candau: "a interculturalidade propõe relações horizontais e respeitadas entre as culturas, buscando superar desigualdades e preconceitos" (Candau, 2016, p. 35).

Nesse contexto, foi concebida e implementada, de forma antecipada e articulada, uma sequência didática interdisciplinar, desenvolvida em todas as áreas do conhecimento — Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática —, com o objetivo de potencializar o desempenho dos estudantes.

O tema escolhido, “Campanha de Conscientização sobre o Uso Educativo do Celular em Sala de Aula”, partiu da necessidade de implementar, no ambiente escolar, as orientações da Lei nº 15.100, que regulamenta o uso responsável de dispositivos eletrônicos nas instituições de ensino em todo o território brasileiro. A sequência foi aplicada no período de 03 a 07 de fevereiro de 2025, promovendo, além do desenvolvimento de competências essenciais, uma reflexão crítica sobre o uso consciente das tecnologias digitais.

Posteriormente, nos dias 10 e 12 de fevereiro de 2025, a coordenação pedagógica direcionou a aplicação da avaliação diagnóstica com os 338 estudantes da escola, modalidade integral. Os resultados evidenciaram lacunas significativas nas competências de leitura, interpretação e produção textual. Contudo, reconhece-se que, sem a aplicação prévia da sequência didática, os índices de aprendizagem possivelmente teriam sido ainda mais alarmantes. A experiência reforça, assim, a importância de intervenções pedagógicas proativas, planejadas e integradas, capazes de responder às especificidades do contexto escolar e às demandas contemporâneas da educação.

Deste modo, a atuação da coordenação foi mobilizada, inicialmente, pela análise criteriosa dos resultados da Avaliação Diagnóstica, aplicada a 338 estudantes da escola. Os dados evidenciaram lacunas significativas nas competências de leitura, interpretação e produção textual, reforçando a necessidade de uma intervenção pedagógica sistemática e estruturada.

Com base nesses resultados, a coordenação mediu o processo de planejamento estratégico, promovendo debates e articulações que tratavam do rendimento apresentado pelos alunos nas reuniões pedagógicas, bem como de seus possíveis desdobramentos. Nesse contexto, a coordenação agiu de modo

a incentivar a escuta ativa dos docentes e articulou ações coletivas e interdisciplinares. Para Freire (2019, p. 28), "não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes [...] os homens se educam entre si". Tal entendimento foi essencial para garantir que o projeto estivesse alinhado às diretrizes da Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima (SEED-RR), às sistematizações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como no Documento Curricular de Roraima (DCRR) e, ao mesmo tempo, respondesse às especificidades locais dos alunos e dos docentes.

Mesmo que os dados estatísticos estejam em evidência e sejam imprescindíveis para a tomada de decisões pedagógicas, é necessário que a análise da coordenação pedagógica transcenda os números, considerando o contexto local da escola e as singularidades do seu público. Assim, a atuação da coordenação articula permanentemente a leitura crítica dos indicadores educacionais com a compreensão das vivências, necessidades e potencialidades dos estudantes, assegurando que as ações pedagógicas sejam contextualizadas, humanizadas e efetivas, como defende Peter Mittler, em obra intitulada Educação Inclusiva e contextos sociais ao apontar que "uma escola inclusiva acolhe todos os alunos, reconhecendo e respondendo às suas necessidades diversas" (Mittler, 2003, p. 23). Dessa forma, a coordenação pedagógica assume um papel fundamental na construção de um ambiente escolar em tempo integral que valoriza a diversidade, promove a equidade e potencializa o desenvolvimento integral de cada estudante.

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO: MEDIAÇÃO, FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

A partir do planejamento estratégico consolidado, a coordenação pedagógica assumiu a responsabilidade de mediar e orientar a execução do Projeto de Intervenção *Identidade, Cultura e Educação: Construindo Saberes*. A intervenção, concebida como um esforço coletivo, teve como foco central o fortalecimento das competências linguísticas e cognitivas dos estudantes, valorizando a diversidade cultural como elemento estruturante e promovendo práticas pedagógicas inclusivas.

Orientado por essa visão, o Projeto de Intervenção foi mediado pela coordenação pedagógica com o objetivo geral de promover um ambiente ancorado em práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas na Escola Estadual em Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil, valorizando a diversidade cultural como elemento central do processo de ensino-aprendizagem, alinhado ao Currículo Interdisciplinar, de modo a potencializar o desenvolvimento integral dos alunos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e plural.

Desta maneira, a coordenação empenhou-se em fortalecer a autonomia dos docentes e a confiança dos estudantes em seus respectivos processos. De acordo com Isabel Alarcão: "a formação contínua visa a construção de um professor reflexivo, capaz de tomar decisões conscientes e contextualizadas" (Alarcão, 2013, p. 46). Logo, a atuação da coordenação, para além de garantir a organização das ações, configurou-se como elemento fundamental na mediação dos processos formativos, assegurando a articulação entre os aspectos técnicos e humanos do trabalho educativo.

Nas reuniões pedagógicas semanais, com o objetivo de alinhar as ações, compartilhar experiências e avaliar continuamente os

avanços e os desafios, os professores realizavam relatos orais sobre o andamento do projeto de intervenção em suas turmas. A coordenação também se responsabilizou por fornecer suporte metodológico, estrutural e material aos docentes, sugerindo práticas inovadoras e integradoras, como salas temáticas, oficinas de leitura e escrita, rodas de conversa, produções textuais autorais e atividades artístico-culturais.

Além disso, foi incentivada uma constante reflexão sobre a necessidade de adaptar, alinhar, realinhar, planejar e replanejar as metodologias, de modo a atender às especificidades do público escolar. Essa postura revelou-se essencial para que o projeto não se restringisse a uma abordagem homogênea, mas, ao contrário, valorizasse e potencializasse as particularidades culturais e linguísticas presentes no ambiente escolar.

Ao promover o projeto *Identidade, Cultura e Educação: Construindo Saberes* em todas as suas turmas, a Escola Estadual em Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil reafirma sua missão de oferecer uma educação pública de qualidade, alinhada aos princípios de equidade, justiça social e respeito à diversidade.

A experiência demonstrou que é possível — e necessário — integrar as dimensões cognitiva, cultural e afetiva no processo de ensino-aprendizagem, criando um ambiente escolar mais sensível, inclusivo e transformador. Como reforça Giroux (1997, p. 16), "a educação deve ser entendida como uma prática que possibilita aos indivíduos desenvolverem uma consciência crítica, necessária à transformação social". A iniciativa, construída de forma colaborativa entre professores, coordenação pedagógica e gestão escolar, configura-se como uma micropolítica educacional potente, que responde com criatividade, sensibilidade e firmeza aos desafios contemporâneos da educação brasileira.

Em síntese, o projeto representou mais do que uma estratégia de recomposição das aprendizagens, pois foi a expressão de um projeto pedagógico comprometido com a formação integral dos sujeitos, com o fortalecimento das identidades culturais dos (as) estudantes e com a construção de um espaço escolar onde todos possam aprender, ensinar e pertencer. Como afirma Fernando Hernández "o protagonismo dos alunos deve ser entendido como a possibilidade de que se sintam criadores, produtores de conhecimento, e não apenas seus receptores" (Hernández, 2000, p. 58). Desta maneira, ao integrar práticas de ensino significativas com uma visão crítica da realidade, a Escola Estadual em Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil aponta caminhos para uma educação emancipadora, capaz de formar indivíduos autônomos, conscientes e protagonistas de suas próprias histórias.

Abaixo, apresento resumo e tabela de todos os trabalhos desenvolvidos e vinculados ao Projeto de Intervenção: *Identidade, Cultura e Educação: Construindo Saberes*, a informação será apresentada por turma, componente curricular, temática abordada e atividades desenvolvidas, enquanto criação autoral dos docentes atuantes na Escola Estadual em Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil, no ano letivo de 2025.

A **Turma 61**, trabalhou com a implementação do projeto *Ginástica Laboral* que foi desenvolvido com foco no cuidado com o corpo e o bem-estar dos alunos. As atividades envolveram práticas diárias de alongamento, dinâmicas corporais e rodas de conversa sobre saúde física e mental, promovendo a consciência corporal e a adoção de hábitos saudáveis no cotidiano escolar.

A **Turma 62** trabalhou o projeto *Música e Memória: O som da nossa cultura*, que utilizou a música como instrumento de resgate das memórias afetivas e fortalecimento da identidade cultural. Os alunos participaram de apresentações musicais, oficinas de

composição e rodas de conversa, refletindo sobre suas vivências através dos sons da sua história.

A **Turma 63** desenvolveu o projeto *A Influência da Cultura Indígena na Formação da Identidade*, com atividades que valorizaram as raízes étnicas dos estudantes. Foram realizadas rodas de conversa, pesquisas sobre etnias indígenas, produções textuais e artísticas, além da construção de murais que representaram a diversidade cultural dos povos originários.

A **Turma 64/71 – Correção de Fluxo**, organizou o projeto *História dos Números* com o fito de apresentar aos alunos a evolução dos sistemas numéricos ao longo da história. As atividades incluíram pesquisas sobre civilizações antigas, jogos matemáticos, confecção de linhas do tempo e apresentações sobre o uso dos números em diferentes culturas, promovendo uma abordagem interdisciplinar entre matemática e história.

A **Turma 71** desenvolveu o projeto *Vozes do Lavrado: O chão que ensina*, com o objetivo de resgatar saberes populares, dados regionais, comparativos e tradições locais. Os alunos realizaram pesquisas sobre o Lavrado roraimense, produziram textos autorais, participaram de rodas de leitura e criaram uma imersão com voz e vídeo versando sobre a valorização do território e a cultura do estado de Roraima.

A **Turma 72**, o *Projeto Quem Sou Eu?* Incluiu em seu conjunto de atividades, questões voltadas ao autoconhecimento e à valorização da identidade dos alunos. Por meio da escrita autobiográfica, produção de autorretratos, construção de painéis de histórias de vida e dinâmicas de escuta e partilha, os estudantes refletiram sobre suas trajetórias pessoais e familiares.

A **Turma 101** trabalhou o projeto *A Origem do Zero*, com o intuito de promover o interesse pela matemática a partir de

sua história. Os alunos investigaram as origens do número zero em diferentes civilizações, produziram murais explicativos e participaram de debates sobre a relevância desse conceito no cotidiano e nas ciências exatas.

Na **Turma 102**, o projeto *Questões Ambientais e Toada do Boi Garantido* articulou educação ambiental e cultura popular. Os alunos participaram de debates sobre sustentabilidade, estudaram letras de toadas e compuseram paródias com temáticas ecológicas, além de realizarem apresentações musicais inspiradas no boi-bumbá.

A **Turma 103** desenvolveu o projeto *Traços Ancestrais: Recontando Vozes Indígenas em HQs*, que uniu a valorização da cultura indígena à linguagem das histórias em quadrinhos. Os alunos leram HQs, criaram seus próprios roteiros com temas ancestrais, ilustraram os quadrinhos e discutiram sobre representações culturais contemporâneas de forma crítica e criativa.

Na **Turma 104**, o projeto *Arte, Esperança e Juventude* utilizou a arte como instrumento de expressão e reflexão. Os alunos participaram de oficinas artísticas, produziram cartazes, poemas e desenhos, além de rodas de conversa sobre juventude, autoestima e perspectivas de vida. As produções foram apresentadas em uma exposição interna.

A **Turma 201** trabalhou o projeto *Sabores que Aproximam: Brasil & Venezuela*, promovendo a integração cultural por meio da gastronomia. Os estudantes pesquisaram receitas típicas dos dois países, compartilharam memórias afetivas ligadas à alimentação, apresentaram pratos típicos e criaram um e-book de culinária integrando os sabores das duas localidades, fortalecendo vínculos e combatendo a xenofobia.

Na **Turma 202**, o projeto *Minha Magazine* incentivou a produção textual e o protagonismo juvenil. Os alunos criaram uma revista com conteúdo autoral, incluindo entrevistas, crônicas e reportagens. As atividades envolveram etapas de escrita, revisão, diagramação e apresentação final das revistas para a comunidade escolar.

Por fim, a **Turma 301** desenvolveu o projeto *Decolonizing the Mind*, voltado ao aprimoramento das funções cognitivas e acadêmicas dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, por intermédio do componente curricular de Língua Inglesa. Os alunos participaram de atividades que estimularam o pensamento crítico, a análise de contextos históricos e culturais, e a elaboração de textos autorais e multimodais.

QUADRO 1 – DETALHAMENTO DE PROJETOS QUE SUBSIDIARAM AS SALAS TEMÁTICAS (2025)

TURMA	COMPONENTE CURRICULAR	NOME DO PROJETO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
61	Educação Física	<i>Ginástica Laboral</i>	Práticas diárias de alongamento, exercícios corporais rítmicos e diálogos sobre saúde física e mental.
62	Arte	<i>Música e Memória: O som da nossa cultura</i>	Apresentações musicais, composição de letras baseadas em memórias pessoais e escuta orientada seguida de discussão.
63	Língua Portuguesa	<i>A Influência da Cultura Indígena na Formação da Identidade</i>	Pesquisas sobre etnias indígenas, produções textuais e visuais, criação de murais e encenação de peça teatral baseada em narrativas indígenas.
64	Matemática	<i>História dos Números</i>	Investigação sobre sistemas numéricos antigos, jogos lógicos e construção de linha do tempo relacionando matemática e história.

71	Ciências	<i>Vozes do Lavrado: O chão que ensina</i>	Levantamento de dados sobre o Lavrado, análise da fauna e flora local, entrevistas com moradores e montagem de sala imersiva com áudio e vídeo.
72	Espanhol	<i>Quem Sou Eu?</i>	Escrita de autobiografias em espanhol, produção de autorretratos e organização de painéis com relatos pessoais ilustrados.
101	Matemática	<i>A Origem do Zero</i>	Estudo histórico do número zero em diversas culturas, elaboração de roteiro e apresentação teatral com base no tema.
102	Biologia e Sociologia	<i>Questões Ambientais e Toada do Boi Garantido</i>	Interpretação crítica de toadas, produção de paródias ecológicas e apresentações musicais com foco na preservação ambiental.
103	Língua Portuguesa	<i>Traços Ancestrais: Recontando Vozes Indígenas em HQs</i>	Leitura de HQs com protagonismo indígena, criação de roteiros autorais, ilustrações e debates sobre representações culturais.
104	Educação Física	<i>Arte, Esperança e Juventude</i>	Produção de cartazes, poemas e desenhos temáticos, oficinas criativas e rodas de conversa sobre juventude e projetos de vida.
201	Geografia e Filosofia	<i>Sabores que Aproximam: Brasil & Venezuela</i>	Pesquisa de receitas típicas, produção de um e-book bilíngue e partilha de relatos sobre identidade e memória alimentar.
202	Língua Portuguesa e História	<i>Minha Magazine</i>	Produção de revistas autorais com crônicas, entrevistas e projetos de vida; etapas de redação, edição e socialização com a comunidade.
301	Inglês	<i>Decolonizing the Mind</i>	Produção de textos argumentativos, resumos e análises críticas com foco na leitura e escrita acadêmica em língua inglesa.

Fonte: elaborados pela autora.

OS DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO

A condução do projeto também foi marcada por diversos desafios, que exigiram da coordenação postura proativa, sensibilidade e capacidade de articulação. A heterogeneidade do alunado, composta majoritariamente por estudantes migrantes em processo de adaptação linguística e cultural, impôs a necessidade de desenvolver estratégias diferenciadas de ensino, capazes de atender a múltiplos níveis de proficiência e estilos de aprendizagem.

Outro desafio relevante enfrentado pela coordenação foi a gestão do tempo, diante da complexidade das demandas escolares cotidianas, da carga horária extensa de um currículo em tempo integral e do andamento dos cursos técnicos, que exigem presença constante e cumprimento rigoroso dos conteúdos. Além disso, as especificidades do projeto demandaram um planejamento ainda mais minucioso e uma organização colaborativa entre os diferentes setores da escola, exigindo da coordenação habilidades para equilibrar prioridades, otimizar recursos e assegurar a qualidade do processo educativo.

Por fim, o envolvimento das famílias se apresentou como um desafio significativo, pois muitos responsáveis, em função das condições socioeconômicas e do contexto migratório, encontraram dificuldades para participar de forma efetiva do processo educacional.

Reconhecendo a importância da parceria entre escola e família para uma aprendizagem significativa e contextualizada, a coordenação intensificou os canais de comunicação, utilizando bilhetes bilíngues e promovendo encontros presenciais em horários mais acessíveis. Atualmente, as reuniões são realizadas

no período noturno, buscando ampliar a participação dos pais que trabalham e enfrentam dificuldades para se ausentar do trabalho, muitas vezes por medo de prejudicar sua estabilidade no emprego. Além disso, foram promovidos eventos culturais e pedagógicos que valorizam a identidade dos estudantes e seus contextos familiares, fortalecendo o vínculo entre família e escola e promovendo maior sentimento de pertencimento.

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

O monitoramento e a avaliação do projeto *Identidade, Cultura e Educação: Construindo Saberes* foram concebidos como processos contínuos, reflexivos e integrados à prática pedagógica. Tais processos visam acompanhar o desenvolvimento das ações, verificar o alcance dos objetivos propostos, subsidiar decisões pedagógicas e promover os ajustes necessários ao longo da execução do projeto, de modo a garantir sua efetividade e coerência com os princípios da educação inclusiva, crítica e emancipadora. Nesse sentido, Carlos Luckesi destaca que "a avaliação deve ser um processo contínuo e formativo, que visa a melhoria da aprendizagem, e não apenas a classificação do educando" (Luckesi, 2011, p. 34). Outrossim, é imperativo que a escola rompa com perspectivas avaliativas engessadas, que insistem em tratar os educandos como sujeitos homogêneos, avaliando-os como se compartilhassem as mesmas formas de aprender, interesses e ritmos. Há muito tempo tal perspectiva falha em acolher a diversidade de sujeitos e contextos presentes na escola. Portanto, a avaliação precisa reconhecer e valorizar a singularidade de cada estudante, respeitando suas trajetórias, saberes e tempos, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

O monitoramento dos resultados escolares das turmas envolvidas no projeto *Identidade, Cultura e Educação: Construindo Saberes* evidenciou avanços significativos no processo de aprendizagem dos estudantes. A participação de 338 alunos, organizados em 13 turmas, demonstrou um movimento contínuo de construção de conhecimento, fortalecimento das práticas pedagógicas e ampliação das oportunidades de recomposição das aprendizagens. Esses resultados refletem o compromisso coletivo da comunidade escolar em superar desafios, promovendo uma educação mais inclusiva, contextualizada e eficaz.

Esses resultados demonstram avanços concretos no desenvolvimento das competências e habilidades trabalhadas ao longo do primeiro bimestre, confirmando que todos os alunos estão em um percurso contínuo de aprendizagem, com conquistas significativas que devem ser reconhecidas e valorizadas como parte fundamental da recomposição das aprendizagens.

As turmas 71, 101 e 301 alcançaram 100% de aprovação, com todos os alunos demonstrando pleno domínio dos conteúdos, habilidades e saberes cobrados no primeiro bimestre do ano letivo. Esse resultado evidencia o sucesso das estratégias pedagógicas implementadas, o comprometimento dos professores e o engajamento dos alunos. Outras turmas, como 103, 102, 202 e 72, também apresentaram baixos índices de reprovação (de 3% a 9%), o que reforça a eficácia das práticas educativas contextualizadas adotadas no projeto.

As turmas 62, 104 e 201 apresentaram desempenhos acadêmicos relevantes, com todos os estudantes alcançando notas iguais ou superiores a 30 pontos. Esses resultados indicam que, mesmo diante dos desafios, os alunos construíram aprendizagens significativas e seguem em processo contínuo de desenvolvimento. Tais avanços demonstram a efetividade das

ações pedagógicas implementadas, bem como o potencial de evolução e de recomposição das aprendizagens, fortalecendo a trajetória educacional de cada estudante.

Além disso, os resultados indicam que o fortalecimento do vínculo entre escola, professores e estudantes potencializa processos de ensino-aprendizagem mais significativos e duradouros, estimulando a participação, o protagonismo juvenil e a valorização das múltiplas culturas presentes no ambiente escolar. Assim, o projeto de intervenção reafirma-se como uma experiência exitosa e inspiradora, demonstrando que o investimento em práticas pedagógicas contextualizadas e humanizadoras gera impactos positivos concretos na trajetória escolar dos estudantes.

Neste processo, a atuação docente pautada na empatia, no diálogo e em práticas transdisciplinares mostrou-se essencial para o fortalecimento de uma educação mais humanizada e inclusiva. Como afirma Silvana Moura, “para desconstruir a visão estereotipada do outro, é preciso ouvi-lo, saber da sua origem, de suas ideias e de seus anseios, porque somente conhecendo o outro verdadeiramente poderemos agir com alteridade para uma possível aceitação” (Moura, 2022, p. 35). Assim, a escuta atenta e a valorização das vivências dos estudantes permitiram a construção de vínculos mais significativos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis às suas realidades.

Destarte, o processo de monitoramento e avaliação do projeto de intervenção revelou-se não apenas um instrumento de controle, mas, sobretudo, um meio indispensável para a construção de uma prática pedagógica mais consciente, intencional e transformadora. Ao possibilitar o acompanhamento contínuo das ações e de seus impactos, essa avaliação favoreceu a tomada de decisões mais eficazes, o redirecionamento de estratégias quando

necessário e o aprimoramento constante do trabalho pedagógico, potencializando os resultados e garantindo maior coerência entre os objetivos propostos e as práticas implementadas.

A CULMINÂNCIA: CONSOLIDAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E VALORIZAÇÃO DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL

O ponto parcial de culminância do projeto de intervenção foi o evento intitulado: Festival: *Identidade, cultura e educação: Construindo Saberes na MDB*, realizado em 11 de abril de 2025, momento em que todas as turmas socializaram as produções desenvolvidas ao longo do percurso pedagógico. Para a coordenação pedagógica, este evento representou não apenas a consolidação das aprendizagens, mas também a materialização dos princípios de inclusão, diversidade, práticas docentes exitosas e protagonismo estudantil que nortearam o projeto desde sua concepção.

As apresentações realizadas pelos estudantes — textos autorais, poemas, vídeos, músicas, murais temáticos, dramatizações e outras expressões artísticas — revelaram o impacto positivo da intervenção, tanto no desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas quanto na valorização das identidades culturais de cada aluno. O evento também fortaleceu o sentimento de pertencimento à escola e a construção de vínculos afetivos, essenciais para a permanência e o sucesso escolar, pois como assevera Paulo Freire “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2021, p. 47). Desse modo, a experiência reafirma a importância de práticas pedagógicas significativas e dialógicas, capazes de estimular o protagonismo

estudantil e promover uma educação que reconheça e potencialize as múltiplas dimensões do aprender.

Para a coordenação, foi particularmente significativo observar o protagonismo dos estudantes, que, ao compartilhar suas histórias, memórias e produções, passaram a ocupar um espaço de visibilidade e reconhecimento, muitas vezes, a depender do contexto, negado ou inviabilizado no ambiente escolar. Esse movimento reafirmou o papel da escola como espaço de acolhimento, valorização das diferenças e promoção de uma educação intercultural e democrática.

A Escola Estadual em Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil tem se destacado no contexto educacional de Roraima por adotar uma proposta pedagógica que valoriza a interdisciplinaridade e o planejamento colaborativo. A realização de atividades interdisciplinares, aliada a momentos semanais de planejamento coletivo, evidencia o compromisso do corpo docente com uma prática pedagógica intencional e alinhada a objetivos educacionais bem definidos. Mesmo diante das múltiplas demandas relacionadas à sala de aula e às responsabilidades administrativas e pedagógicas, observa-se um elevado grau de dedicação dos profissionais, que buscam articular saberes de diferentes áreas do conhecimento de forma significativa.

Essa postura revela não apenas o esforço individual dos docentes, mas também uma cultura institucional voltada para a construção de uma educação integral e contextualizada. A intencionalidade no processo de ensino-aprendizagem é visível nas ações desenvolvidas, que vão além do cumprimento de conteúdos curriculares e buscam promover o desenvolvimento crítico, ético e cidadão dos estudantes. Tal abordagem tem contribuído para diferenciar a escola no cenário local, tornando-se uma referência em práticas pedagógicas inovadoras e integradoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO MEDIADORA DE PROCESSOS TRANSFORMADORES

A experiência vivenciada com o Projeto de Intervenção *Identidade, Cultura e Educação: Construindo Saberes* reafirma o papel estratégico e indispensável da coordenação pedagógica na mediação de processos transformadores no ambiente escolar. Ao articular ações coletivas, promover a formação continuada dos docentes, acompanhar sistematicamente as práticas pedagógicas e garantir a coerência com o projeto político-pedagógico da escola, a coordenação atua como agente fundamental na promoção de uma educação inclusiva, democrática e de qualidade.

No contexto particular da Escola Estadual em Tempo Integral Profa. Maria das Dores Brasil, marcada por desafios relacionados à diversidade cultural, ao fluxo migratório e às condições de vulnerabilidade social, a atuação da coordenação revelou-se ainda mais necessária e fortalecedora. O projeto demonstrou que é possível transformar a diversidade em potência, criando oportunidades para que todos os estudantes se sintam representados, valorizados e protagonistas de sua própria trajetória escolar.

Enquanto coordenadora pedagógica da Escola Estadual em Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil, entendo que a promoção da interculturalidade deve ir além de ações pontuais ou datas comemorativas. É essencial que as práticas pedagógicas valorizem a diversidade cultural de forma transversal, contínua e intencional, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, empáticos e conscientes da pluralidade.

Defendo que os planos de aula contemplem conteúdos e metodologias que incluam diferentes visões de mundo, saberes tradicionais e expressões culturais — especialmente de povos

indígenas, afro-brasileiros e migrantes — presentes no contexto local. Do mesmo modo, o Projeto Pedagógico (PP) deve assumir o compromisso de garantir a interculturalidade como um dos princípios norteadores da prática educativa, articulando ações que envolvam a comunidade escolar e favoreçam o diálogo entre culturas, o combate a preconceitos e a valorização das identidades.

A interculturalidade, quando incorporada de forma sistemática, contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes e fortalece uma educação inclusiva, democrática e cidadã. Por isso, nosso trabalho deve focar na construção de um currículo que reflita essa pluralidade cultural em todas as áreas do conhecimento, promovendo o respeito mútuo e a equidade. Por fim, a experiência reafirma o compromisso da coordenação pedagógica com a construção de uma escola que reconhece e acolhe as singularidades de seus sujeitos, que articula saberes, promove a justiça social e contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e preparados para atuar no mundo de forma ética e solidária.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, educação e cidadania.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOURA, Silvana Mara Carvalho. **Ensino de língua portuguesa para alunos migrantes venezuelanos no contexto escolar multicultural de Boa Vista/RR. 2022.** 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2022.

PARTE I

Línguas, linguagens e resistências

CAPÍTULO I

DECOLONIZING THE MIND: ENSINO DE INGLÊS, IDENTIDADES E RESISTÊNCIAS

Karla Danielle Matos Menezes King^I

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Sou professora de Língua Inglesa e, sim, falei sobre decolonização com meus alunos. Talvez alguém se pergunte: *Mas o inglês não é a língua do colonizador?* De fato, historicamente é. No entanto, a forma como ensinei inglês partiu de uma outra lógica, a da interculturalidade crítica e da decolonialidade. Com base nas contribuições de Candau (2012, 2023), essa abordagem não invisibiliza nem exclui sujeitos em situação de minorização, sejam eles linguísticos, culturais ou sociais. Pelo contrário, busca valorizar as diferenças e criar espaços de diálogo entre saberes e experiências diversas no ambiente escolar.

^I Mestra em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) na linha de pesquisa I: Língua e Cultura Regional. Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). É professora formadora no Programa de Formação de Professores para Acolhimento de Migrantes - PROFAM (UERR).

A educação intercultural crítica, como aponta Candau (2014), parte da afirmação da diferença como riqueza e promove processos sistemáticos de diálogo entre sujeitos, saberes e práticas, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e democrática. Já a decolonialidade, segundo Walsh (2007; 2009), implica romper com estruturas epistêmicas e linguísticas herdadas do colonialismo, questionando os padrões de poder que ainda operam nos espaços escolares, como o apagamento de línguas e culturas que não se alinham à norma dominante.

Para dar materialidade a esses princípios na prática docente, dialoguei com outros referenciais que me ajudaram a planejar e sustentar propostas pedagógicas comprometidas com a diversidade. Um deles é o conceito de translinguagem (Canagarajah, 2013; García e Sylvan, 2011; Leffa, 2022), que compreende o uso integrado dos repertórios linguísticos dos alunos como recurso legítimo de aprendizagem. Outro é o de letramento como prática social (Kleiman, 1995; Street, 1984), que amplia a noção de leitura e escrita para além da decodificação técnica, entendendo-as como práticas situadas, culturais e com finalidades específicas. Além disso, adotei a pedagogia de projetos e tarefas (Leffa, 2016) como estratégia metodológica para favorecer o protagonismo estudantil, a aprendizagem colaborativa e a produção de sentido a partir de experiências concretas.

Essas perspectivas dialogam entre si porque compartilham um mesmo compromisso: enfrentar desigualdades estruturais, valorizar os saberes dos alunos e reconfigurar a escola como espaço legítimo de escuta, criação e transformação. Um desabafo necessário: o fato é que, como professora de Língua Inglesa, com uma carga horária reduzida a apenas uma hora-aula por semana, sou desafiada a trabalhar uma grande quantidade de conteúdos em um tempo extremamente limitado. Na prática, o ensino de

inglês acaba ocupando um espaço periférico na grade curricular comprometendo a qualidade do ensino, e também revelando o lugar marginal que ainda é atribuído às línguas adicionais no currículo escolar. Portanto, volto ao início deste texto e reforço a provocação: como eu poderia estar colonizando alguém, se aquilo que ensino sequer é valorizado pelo próprio sistema? Como atribuir a mim a perpetuação de um projeto colonial, quando minha prática acontece à margem, sustentada por resistência e reinvenção?

Ensinar inglês nesse contexto significa subverter a lógica colonial que o sustenta como língua de prestígio ou superioridade, e, em vez disso, transformá-lo em ferramenta de comunicação, resistência e agência para sujeitos historicamente marginalizados. A proposta de decolonialidade, nas minhas aulas de inglês, não se limitou a uma abordagem de uma nova tendência desvinculada de engajamento crítico, político e transformador, como alerta Fleury (2017). Pelo contrário, o que busquei foi uma prática educativa que enfrentasse desigualdades históricas, desestabilizasse hierarquias linguísticas e epistêmicas, e reconfigurasse o espaço escolar como lugar legítimo de escuta, resistência e produção de saberes diversos.

Desde 2017, atuo na Escola Estadual em Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil e, ao longo desse período, compreendi que trabalhar nesse contexto exige muito mais do que a aplicação de métodos tradicionais de ensino. É preciso sensibilidade pedagógica, práticas inclusivas e um olhar atento às múltiplas realidades linguísticas que atravessam o espaço escolar. Por isso Candau (2023) explica que “desconstruir e reconstruir as culturas escolares [na] perspectiva [...] de uma educação intercultural crítica e decolonial supõe desafios postos por novas

questões que enriquecem e tencionam o debate educacional na atualidade” (Candau, 2023, p.50).

É fato que a aprendizagem da leitura e da escrita constitui a base do processo de ensino-aprendizagem, sendo essencial para o desenvolvimento pleno do indivíduo em todos os níveis. Elas permitem que os estudantes acessem o conhecimento, interajam criticamente com o mundo ao seu redor e construam sua identidade ao longo do processo educacional. No entanto, Kleiman (1995) nos chama a atenção para uma realidade que, infelizmente, ainda se intensifica nos dias atuais: a crescente marginalização de grupos sociais que não dominam a linguagem escrita. De acordo com o Censo Demográfico 2022, dos 163 milhões brasileiros com 15 anos ou mais, 11,4 milhões não sabem ler e nem escrever e apenas 151,5 milhões conseguem escrever um bilhete simples e ler. No contexto da Escola Estadual em Tempo Integral Profa Maria das Dores Brasil, essa constatação tornou ainda mais urgente o repensar das práticas de leitura e escrita - não como habilidades técnicas, fragmentadas e descontextualizadas, mas como práticas sociais, políticas e culturais que permitam aos estudantes ler criticamente o mundo e escrever sobre si mesmos e suas experiências. Baseada em dados de King (2025),

[...] a Escola Maria das Dores Brasil tem quase 80% de sua população composta por migrantes, enquanto cerca de 20% são brasileiros. Em decorrência desse contexto específico, essa escola precisa continuamente ajustar suas estratégias educacionais para atender às necessidades diversas de sua população estudantil, que é significativamente influenciada pelos processos de migração e interiorização (King, 2025, p. 35).

Para reforçar esse dado, é importante frisar que parte do público atendido por esta escola pertence a uma classe social

em situação de extrema vulnerabilidade, com estudantes que vivem em abrigos ou, em alguns casos, em situação de rua. Trata-se de um cenário que exige atenção institucional, e sobretudo sensibilidade pedagógica e avaliativa diante das múltiplas camadas de exclusão que atravessam esses sujeitos.

Nesse contexto, a Pedagogia baseada em tarefas e projetos potencializou a aprendizagem ao reposicionar o estudante como sujeito ativo do processo educativo. Em vez de mero receptor de conteúdos, ele assumiu um papel investigativo, colaborativo e protagonista, tomando decisões, enfrentando desafios e atribuindo sentido ao conhecimento por meio de situações concretas e socialmente relevantes. Além disso, essa abordagem promoveu transformações tanto no fazer pedagógico quanto na forma como avaliamos nossos estudantes. A avaliação, nessa perspectiva, deixou de ser um momento isolado, classificatório e punitivo para se tornar um processo contínuo, formativo e dialógico, em que se valorizou o percurso, o esforço, a autoria e as múltiplas formas de expressão dos alunos.

Gatilho Pedagógico: da Avaliação Diagnóstica ao Planejamento do Projeto

De acordo com as orientações estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima (SEED), as escolas do Estado de Roraima devem iniciar o ano letivo com a aplicação de uma Avaliação Diagnóstica, cujo objetivo é investigar o grau de conhecimento e as principais lacunas de aprendizado dos alunos. Na Escola Estadual em Tempo Integral Profa Maria das Dores Brasil, essa diretriz foi integrada ao planejamento pedagógico realizado durante a semana de formação inicial, ocorrida no dia 29 de janeiro de 2025. Assim, ficou acordado que os professores

de todas as áreas do conhecimento elaborassem uma sequência didática, voltada não para a revisão de conteúdos prévios, mas sim para o desenvolvimento das funções cognitivas e acadêmicas dos alunos visando identificar e auxiliar na superação das dificuldades diagnosticadas.

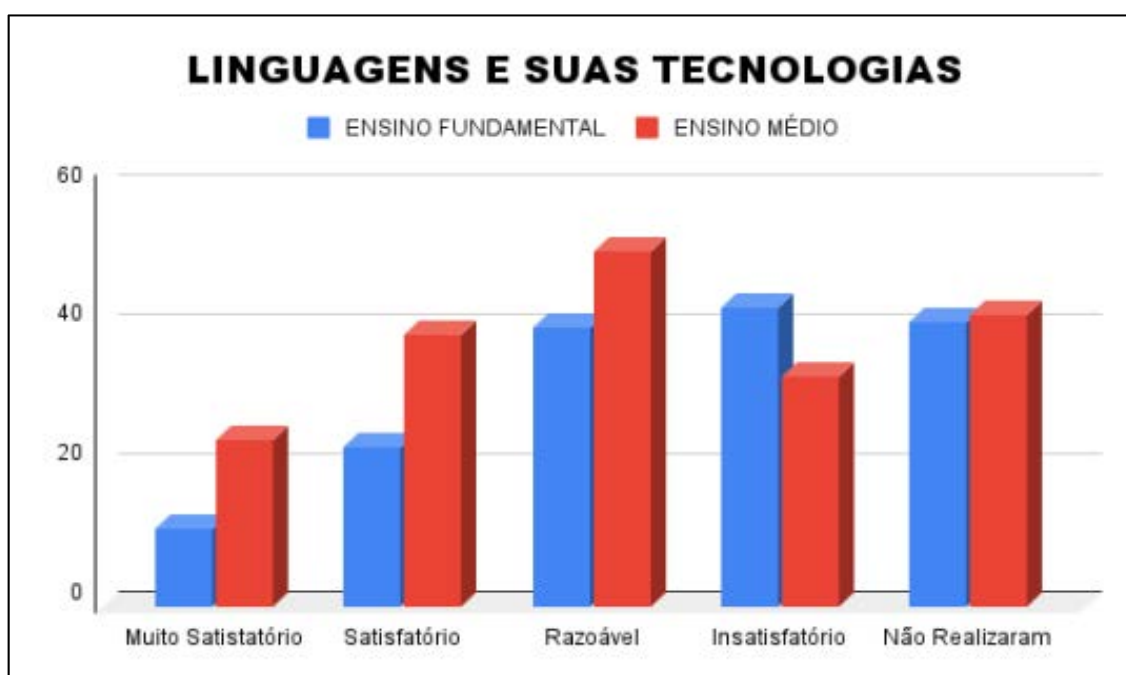
A sequência didática foi implementada durante o período de 03 a 07 de fevereiro, com cada dia reservado para uma área de conhecimento específica, sendo desenvolvidas atividades ao longo dos cinco tempos de aula no turno da manhã. Essa estratégia permitiu que os professores preparassem os alunos de maneira gradual e sistemática para a avaliação diagnóstica, criando um ambiente de aprendizagem que já começava a atuar como um filtro para identificar alunos com dificuldades mais severas, como aqueles que apresentavam problemas de alfabetização, leitura e escrita.

A elaboração e aplicação dessa sequência didática interdisciplinar ofereceu aos professores a oportunidade de trabalhar colaborativamente, seguindo os tempos normais de aula e promovendo uma perspectiva integrada de ensino. As atividades propostas tinham um enfoque específico no desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e escrita, consideradas fundamentais para o sucesso acadêmico em todas as áreas do conhecimento. Ao longo dessa semana intensiva, os alunos foram estimulados a aprimorar suas competências linguísticas e cognitivas, preparando-se para a avaliação diagnóstica, que foi aplicada no último dia.

Finalizada a aplicação da sequência didática e da avaliação diagnóstica, a gestão escolar, em reunião de planejamento pedagógico realizada em 26 de fevereiro de 2025, apresentou os resultados da Avaliação Diagnóstica em formato de tabela.

Com o intuito de facilitar a compreensão e a análise dos dados, transformei as informações das tabelas em gráficos. Os dados relativos à área de Linguagens e suas Tecnologias estão representados no gráfico abaixo:

GRÁFICO 1 - RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS



Fonte: a própria autora.

Os dados acima indicam uma realidade preocupante em relação às competências de leitura, interpretação e escrita dos alunos, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Ao analisar os critérios de desempenho, observo que os resultados são predominantemente negativos, com poucos alunos alcançando níveis considerados adequados ou superiores.

Na categoria Muito Satisfatório, que abrange acertos de 90 a 100% da prova, pouquíssimos alunos, em ambos os níveis de ensino, atingiram esse desempenho, evidenciando que apenas

uma parcela muito restrita domina plenamente as habilidades avaliadas, como interpretação crítica de textos, análise de informações e produção escrita coesa. O nível Satisfatório, com acertos de 70 a 89%, também apresenta uma quantidade baixa de alunos, especialmente no Ensino Fundamental, o que indica que a maioria ainda não atingiu as competências esperadas, embora demonstrem algum domínio das habilidades avaliadas.

A maioria dos alunos se concentra no campo Razoável, com acertos entre 40 e 69%. Esses estudantes têm um desempenho intermediário, demonstrando uma compreensão superficial dos textos e apresentando dificuldades em interpretações mais complexas e na produção de textos coesos. O campo Insatisfatório, que abrange acertos abaixo de 39%, mostra que uma parcela significativa dos alunos, em ambos os níveis de ensino, possui graves deficiências na leitura, interpretação e escrita, com dificuldade para compreender textos, identificar ideias principais ou produzir textos adequados ao nível escolar.

Nesse sentido, os resultados da Avaliação Diagnóstica confirmaram dificuldades muito significativas nas competências de leitura, interpretação e produção textual, especialmente nas turmas com maior presença de alunos migrantes. Isso evidencia a limitação de métodos tradicionais diante de realidades tão complexas, nas quais o risco de fracasso escolar é elevado. A maioria dos estudantes - em especial os migrantes - está aquém do esperado nessas habilidades, o que exige uma resposta pedagógica mais precisa. Para isso, cada professor desenvolveu um Projeto de Intervenção voltado ao tratamento dessas defasagens, com propostas alinhadas às reais necessidades dos alunos.

Destarte, o projeto de intervenção promoveu estratégias pedagógicas voltadas ao fortalecimento das habilidades linguísticas

e acadêmicas dos alunos, com base na temática *Identidade, Cultura e Educação: Construindo Saberes na MDB*. O projeto visou integrar práticas pedagógicas que abordavam o desenvolvimento linguístico em conexão com a construção de identidades culturais no ambiente escolar. Através de atividades que exploraram a diversidade cultural e promoveram a inclusão linguística, a proposta buscou melhorar a compreensão textual, o pensamento crítico e o desempenho acadêmico dos estudantes, valorizando as experiências culturais que compõem o contexto escolar. Além disso, pretendeu-se que o projeto contribuísse para a formação de alunos mais conscientes de suas próprias identidades e das dinâmicas culturais que os cercam, promovendo um ambiente de respeito e colaboração.

RELATO DE INTERVENÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA

Como professora de Língua Inglesa e também conselheira da turma da 3ª série, recebi a tarefa de desenvolver um projeto de intervenção com o objetivo de enfrentar as lacunas identificadas na avaliação diagnóstica e, ao mesmo tempo, fortalecer as habilidades linguísticas, cognitivas e acadêmicas dos estudantes. Ao revisar o material didático adotado com a turma, identifiquei uma unidade temática que se alinhava diretamente ao contexto dos alunos: a discussão sobre língua e identidade, com o tópico *Decolonizing the Mind*².

Essa unidade trazia a história de um garoto que, ao relatar sua vivência escolar, se referia ao espaço educativo como uma “escola colonizadora”, onde era proibido de falar sua língua materna. Ele afirmava que a língua da sua educação não era a língua da sua

² Decolonizando a mente. (Tradução própria)

cultura - um conflito que, para mim, dialoga de forma profunda com a realidade de muitos alunos migrantes da minha turma, que enfrentam diariamente a tensão entre suas línguas de origem e a imposição da norma linguística da escola.

Dos 31 alunos da turma, 18 são migrantes. Diante disso, entendi que esse conteúdo poderia ir além do livro: era uma oportunidade de abrir espaço para que esses estudantes falassem de si, de suas experiências com o apagamento ou resistência de suas línguas, de suas identidades e sentidos de pertencimento. Trabalhar esse tema seria cumprir um conteúdo curricular e também oferecer um espaço de escuta, acolhimento e valorização das trajetórias de vida que eles carregam. Escolhi, então, desenvolver o projeto a partir dessa abordagem, com a convicção de que, antes de qualquer avanço acadêmico, é preciso garantir que cada estudante se sinta visto, ouvido e respeitado.

O projeto *Decolonizing the Mind*³ surgiu como uma resposta a essa demanda, visando não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas essenciais, mas também a promoção de uma reflexão sobre as influências culturais e históricas que moldam as identidades dos alunos e suas interações com o mundo ao seu redor. É importante destacar que o projeto teve duração de apenas um mês, com um total de quatro encontros, devido à carga horária reduzida da disciplina de Inglês, que conta com apenas uma hora aula semanal. Sei que o tempo é limitado - e muitas vezes insuficiente para tudo o que gostaríamos de realizar -, mas é com essa realidade que precisamos agir e construir caminhos possíveis.

O processo de decolonização mental proposto buscou ajudar os alunos a compreenderem as estruturas de poder e as

³ Saiba mais sobre este projeto pelo site <https://sites.google.com/view/entrelinguasfronteirakarlaking/projetos/projeto-identidade-cultura-e-educa%C3%A7%C3%A3o-construindo-saberes-na-mdb>

narrativas históricas que, muitas vezes, moldam de forma limitada suas percepções sobre si mesmos, suas culturas e os outros. Dessa forma, a intervenção não se restringiu ao ensino da língua inglesa/portuguesa, mas propôs uma abordagem mais ampla, que incentivasse os alunos a desconstruírem as heranças coloniais e a se apropriarem de suas identidades de maneira mais autônoma e empoderada.

A metodologia ativa do projeto se apoiou em práticas culturais e artísticas como arte, música, leitura e produção escrita. Essas atividades buscaram engajar os alunos de maneira criativa e reflexiva, proporcionando espaços para a construção do pensamento crítico e da empatia. Ao entrar em contato com diferentes formas de expressão cultural, os estudantes tiveram a oportunidade de questionar as representações históricas e culturais dominantes, ao mesmo tempo em que aprenderam a valorizar e respeitar as múltiplas identidades presentes em seu ambiente escolar.

Class I - Apresentação do projeto: O que é decolonizar?

Nesta aula, como precisava da TV, utilizei o laboratório de informática como espaço de exibição de um vídeo curto sobre o conceito de decolonização⁴. O vídeo abordava como diferentes culturas foram historicamente subjugadas e silenciadas por outras, pontuando os impactos desse processo na formação das identidades culturais. A proposta era conectar esse conteúdo às vivências concretas dos estudantes migrantes da turma, muitos dos quais enfrentam, ainda hoje, formas de exclusão linguística e cultural.

⁴ Disponível em: <https://youtu.be/PLZ5ectXxpw?feature=shared> ou https://youtu.be/RpEY_algYUI?feature=shared

Após o vídeo, os alunos foram organizados em grupos e convidados a discutir três questões centrais: (1) O que significa decolonizar a mente? (2) O que você acha que acontece quando uma cultura tenta mandar mais do que a outra? Isso já aconteceu com você ou com a sua língua? (3) Você já sentiu que precisava mudar seu jeito de falar, se vestir ou agir para se encaixar? Por quê? (4) O que podemos fazer para valorizar mais as nossas origens, costumes e línguas dentro da escola e fora dela?

Percebi, nas falas deles, realidades distintas. Os alunos migrantes, por exemplo, relataram situações de silenciamento e constrangimento. Um deles disse que já foi orientado a parar de falar espanhol porque aqui é Brasil. Outro mencionou que chegou a evitar levar lanches típicos da sua cultura por medo de virar motivo de piada. Alguns contaram que preferem ficar em silêncio durante as aulas por receio de falarem “errado”. Essas falas me fizeram refletir sobre o impacto direto da escola - muitas vezes até sem intenção - como espaço reprodutor de uma cultura dominante que apaga outras formas de ser e de falar.

Por outro lado, os estudantes brasileiros, apesar de não vivenciarem esse tipo de exclusão diretamente, demonstraram empatia. Alguns reconheceram que já presenciaram situações de preconceito linguístico e refletiram sobre seus próprios comportamentos. Um aluno afirmou: “Nunca passei por isso, mas já vi colegas sendo zoados por falar diferente. Hoje entendo que isso é errado.” Houve também sugestões de valorização cultural, como incluir palavras de diferentes línguas nas atividades escolares ou realizar momentos em que todos pudessem conhecer melhor as culturas representadas na turma.

Ao final, pedi que cada grupo produzisse um cartaz com imagens, palavras e símbolos que representassem suas ideias para que criássemos o *Wall of Resistance*⁵. As produções foram

⁵ Mural da Resistência. (Tradução própria)

marcadas por expressões em espanhol, inglês e português, além de desenhos ligados às suas origens, como pode ser observado na imagem 1.

IMAGEM 1 - EXPOSIÇÃO: MURAL DAS RESISTÊNCIAS.



Fonte: registros da autora.

Optei por permitir e, mais do que isso, incentivar o uso do espanhol, do inglês e do português nos cartazes. Essa escolha não foi apenas metodológica, mas pedagógica e política. O objetivo maior do projeto não era restringir o uso da língua a uma norma padronizada, mas estimular o pensamento crítico, a leitura de mundo e a produção de sentidos para os alunos.

Class 2 - Autobiographical Shape Poems and Songs of my Identity

Nesta aula, apresentei aos alunos o gênero textual *Shape Poem*, utilizando exemplos disponíveis na internet para contextualizar e ilustrar a proposta. A atividade despertou grande curiosidade, uma vez que a maioria dos estudantes não conhecia esse tipo de produção textual. Para fins de esclarecimento, o *Shape Poem* é um poema cuja disposição gráfica das palavras acompanha visualmente o tema abordado, formando uma imagem relacionada ao conteúdo do texto. Trata-se, portanto, de uma maneira de integrar linguagem, arte e identidade em uma única atividade. Convidei os alunos a escreverem poemas sobre a identidade deles, em que a forma gráfica refletisse o conteúdo, e percebi o quanto essa abordagem estimula a criatividade e desperta o interesse até mesmo daqueles que costumam se sentir inseguros diante da escrita. Veja a seguir, na imagem 2, esses poemas.

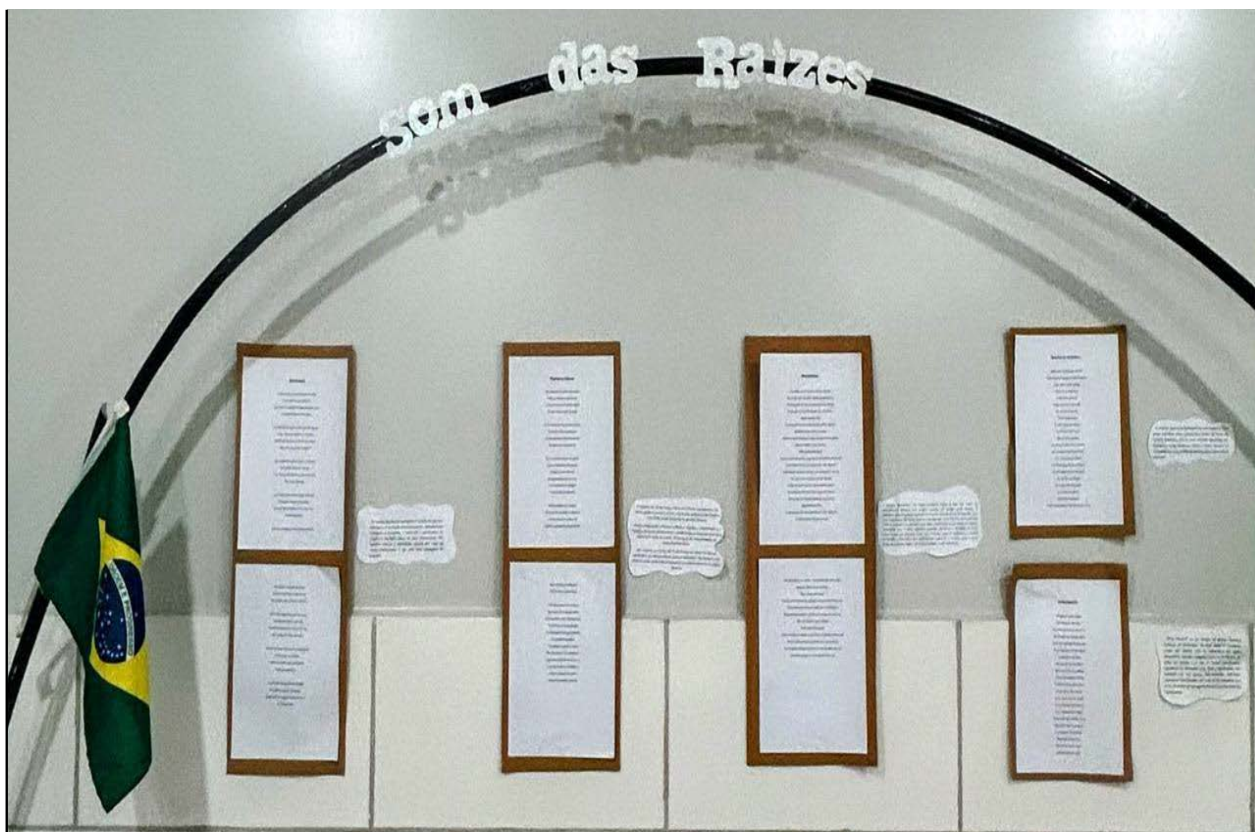
IMAGEM 2 - EXPOSIÇÃO DOS *SHAPE POEMS*



Fonte: registros da autora.

Durante a produção dos poemas visuais, para criar um ambiente mais estimulante, coloquei algumas músicas de fundo. A escolha foi intencional: a música foi uma estratégia para facilitar a escrita, ajudando os alunos a se conectarem com suas emoções e a acessarem memórias e referências afetivas. Como complemento à atividade, propus uma tarefa para casa: pedi que cada aluno escolhesse uma música que sentisse como parte de sua identidade. Então eles deveriam escrever, com suas próprias palavras, o motivo da escolha, o que aquela canção dizia sobre eles, que memórias despertava, que sentimentos representava e como ela ajudava a contar quem são. Não se tratava de uma análise musical, mas de um exercício de autorreconhecimento mediado pela linguagem afetiva da música. Montamos o mural Som das Raízes conforme ilustrado na imagem 3.

IMAGEM 3 - EXPOSIÇÃO: SOM DAS RAÍZES



Fonte: registros da autora.

Quero aqui registrar que trabalhar a música como parte do projeto foi uma maneira de ampliar a noção de letramento para além da leitura e escrita tradicionais. E foi uma experiência muito relevante. Quando propus que os alunos escrevessem sobre si a partir de uma canção, a intenção era explorar a música como um texto multimodal, carregado de sentidos, memórias e referências culturais. Quando os alunos escolheram uma música e refletiram sobre sua relação com a própria identidade foi, ao mesmo tempo, um exercício de autoria, de escuta interna e de posicionamento no mundo. Cada escolha musical deixou bem claro aspectos subjetivos, familiares, sociais e culturais que, muitas vezes, não surgem em atividades mais convencionais.

No entanto, considero uma pena não ter tido tempo suficiente para aplicar essa etapa da sequência em sala de aula. Como a atividade precisou ser proposta como tarefa de casa, percebi uma resistência maior por parte dos alunos em realizá-la. Muitos atrasaram a entrega e alguns sequer a concluíram. Essa dificuldade, ao meu ver, não está necessariamente relacionada à falta de interesse, mas pode ser atribuída a dois fatores principais: a carga horária reduzida da disciplina de Inglês e o fato de que, por se tratar de uma escola de tempo integral, os alunos permanecem na escola das 7h30 às 17h45. Com uma rotina tão extensa, é compreensível que, ao chegarem em casa, estejam cansados e priorizem o descanso. O ideal seria que essa atividade tivesse sido realizada durante o período regular de aula, garantindo a participação de todos e melhores condições de envolvimento e produção.

Não se pode esperar resultados significativos quando as condições mínimas para o trabalho docente não são garantidas. Projetos como este mostram o potencial transformador do ensino de uma língua quando articulada com a vida real dos estudantes

- mas também escancaram os limites impostos por políticas que não consideram a complexidade dos contextos em que atuamos.

Class 3 - Atividade “Eu em Forma: Construindo Minha Identidade”

Como parte do projeto voltado à valorização da identidade, propus aos alunos a criação de bonecos personalizados que representassem quem eles são, em suas múltiplas dimensões. A proposta tinha como objetivo promover o autoconhecimento e o reconhecimento da diversidade cultural presente na turma, por meio de uma atividade concreta, sensível e criativa.

Antes da produção manual, iniciamos uma roda de conversa sobre o que nos constitui enquanto sujeitos: de onde viemos, o que gostamos, o que carregamos da nossa família, da nossa cultura e das nossas experiências. Falamos sobre características físicas, gostos pessoais, elementos culturais (como bandeiras, comidas típicas, músicas e roupas), e sobre como tudo isso nos ajuda a contar quem somos, mesmo que às vezes não caiba em palavras.

Para garantir a autonomia e o engajamento dos alunos, busquei um vídeo didático no Instagram⁶ que ensinava o passo a passo da confecção do boneco. Compartilhei o link com os alunos por meio do grupo de WhatsApp da turma, com alguns dias de antecedência, a fim de que pudessem assistir, se familiarizar com o processo e providenciar os materiais necessários para a realização da atividade em sala de aula.

Cada estudante foi orientado a confeccionar um boneco utilizando materiais simples e acessíveis como, papel alumínio

⁶ Disponível em: https://www.instagram.com/share/_iEIYiSiVhttps://youtu.be/T74ZRG1_IXE.

como estrutura base e papel machê para modelagem. A intenção era que decorassem seus bonecos de forma livre, incorporando elementos relacionados à sua identidade: cor da pele, tipos de roupa, objetos simbólicos, expressões da sua cultura de origem, profissões, gostos pessoais e até mesmo bandeiras dos países ou estados de onde vieram. O resultado pode ser observado na imagem 4.

IMAGEM 4 - BONECO CRIADO POR UMA ALUNA.

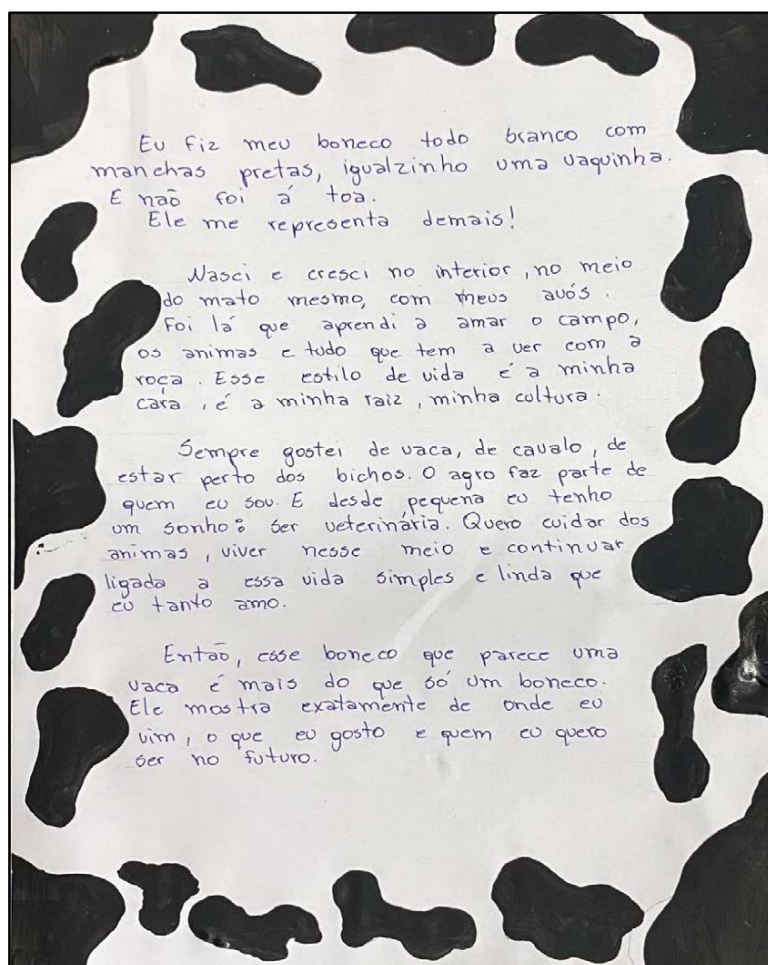


Fonte: registros da autora.

Junto com o boneco, cada aluno deveria entregar um pequeno texto sobre si: um relato breve, em português ou espanhol, no qual explicassem por que construíram aquele boneco daquele jeito - o que cada cor, símbolo, objeto ou detalhe representava. Não

havia exigência formal quanto ao gênero textual ou à correção gramatical. O que interessava era a intencionalidade do gesto e a capacidade de refletir sobre si mesmo a partir de uma linguagem pessoal, sensível e significativa. Observe o texto da mesma aluna que fez o boneco da imagem 4.

IMAGEM 5 - TEXTO SOBRE O BONECO.



Fonte: registros da autora.

Infelizmente, não foi possível concluir a confecção dos bonecos integralmente em sala de aula, devido à necessidade de tempo para que o papel machê secasse adequadamente. Diante disso, fui obrigada a transferir novamente parte da atividade para ser

finalizada em casa, o que exigiu mais uma vez um esforço adicional de acompanhamento e reforço quanto à devolutiva. Apesar do envolvimento demonstrado pelos alunos durante a produção inicial, a etapa domiciliar apresentou desafios.

Alguns estudantes, por exemplo, tiveram seus bonecos danificados dentro da mochila durante o trajeto da escola. Em alguns casos, o material quebrou de forma irreparável, o que impediu a continuidade da produção. Considerando as realidades socioeconômicas dos alunos, nem todos tinham condições de adquirir novos materiais para recomeçar a atividade. Essas ocorrências mostram as limitações práticas que nós professores enfrentamos quando desenvolvemos propostas que envolvem materiais físicos em contextos de vulnerabilidade e apontam para a importância de que o tempo escolar contemple de fato o desenvolvimento completo dessas experiências.

Apesar dos obstáculos, conseguimos, ao final, montar a exposição com os trabalhos finalizados. Muitos dos alunos conseguiram concluir seus bonecos, mesmo com as dificuldades. A exposição foi realizada em um espaço nas salas temáticas no dia da culminância, de modo que toda a comunidade escolar pôde apreciar as produções. Ainda que marcada por imprevistos, a atividade resultou em um momento significativo de reconhecimento e pertencimento.

Class 4 - Cantar quem somos, dançar de onde viemos: expressões da interculturalidade na escola

No nosso quarto encontro de planejamento do projeto, a ideia inicial era pensar apenas a logística da sala temática: como organizaríamos os materiais, os espaços de exposição, e de que forma os trabalhos seriam apresentados ao público. Mas,

como acontece quando o espaço é verdadeiramente coletivo, as ideias começaram a surgir naturalmente e os próprios alunos começaram a expandir a proposta: surgiu o desejo de ir além dos murais e cartazes. Queriam dançar, cantar, cozinhar, mostrar quem são de formas mais sensíveis, afetivas e culturais.

Um grupo de alunas venezuelanas se prontificou a apresentar uma dança tradicional de seu país. Elas escolheram montar um *pot-pourri* com três ritmos característicos da cultura venezuelana: *calipso*, *tambor* e *joropo* - cada um representando diferentes regiões e expressões culturais da Venezuela. Organizaram os ensaios por conta própria, se dedicando intensamente, ensaiando nos intervalos, nos momentos livres e até fora do horário das aulas. Era visível o envolvimento delas com a proposta: mais do que uma simples apresentação, aquela dança se tornava um gesto de afirmação identitária, um modo de ocupar a escola com suas histórias.

A postura das alunas ao se engajarem de forma autônoma no processo de organização dos ensaios foi um indicativo de empoderamento. Longe de se colocarem em posição de passividade ou dependência, elas se mobilizaram para solicitar recursos da escola, como a caixa de som, e buscaram, por conta própria, espaços adequados para os ensaios, os quais foram realizados sem a minha mediação direta. Embora a iniciativa possa parecer trivial à primeira vista, ela demonstra aspectos de autonomia, protagonismo juvenil e afirmação identitária. Nesse sentido, Candau (2023) afirma que,

Também gostaria de destacar que assumo a perspectiva de que ninguém empodera ninguém. Trata-se de promover processos através dos quais as pessoas e grupos sociais inferiorizados e oprimidos vão descobrindo a potência que têm e liberando

energias que os constituem como sujeitos e atores sociais (Candau, 2023, p. 54).

Esse entendimento rompe com uma lógica assistencialista e hierárquica, promovendo uma educação dialógica e emancipatória. É uma pedagogia que acredita na potência do sujeito e na sua capacidade de transformar o mundo - desde que tenha espaço e condições para fazê-lo. Assumir essa perspectiva é reconhecer que ninguém dá poder ao outro, mas sim que é possível criar espaços de diálogos que favoreçam esse despertar. Nesse sentido, o papel do educador, por exemplo, não é o de “salvador” ou “mentor iluminado”, mas de facilitador - alguém que caminha junto, que escuta, que provoca reflexões e que respeita os saberes, a cultura e a história de quem está aprendendo.

Em continuidade, do lado dos alunos brasileiros, surgiu a ideia de cantar a música Evidências, um clássico do repertório nacional. Foi bonito perceber que a música foi escolhida não apenas pela popularidade, mas por ser uma canção carregada de afeto, pertencimento e memória afetiva coletiva. Diante dessa proposta, alguns estudantes imaginaram que seria interessante convidar os colegas venezuelanos a cantar a versão em espanhol. Mas, ao serem consultados, os alunos venezuelanos recusaram a ideia, optando por cantar Venezuela, uma canção profunda, melancólica e carregada de simbolismo, quase como um hino informal para muitos migrantes do país. Essa escolha sinalizou algo importante: os alunos migrantes não estavam apenas se adaptando ou cedendo espaço à cultura local, mas reivindicando o direito de serem ouvidos e de se expressarem em seus próprios termos. Era sobre cantar o que os representa, e não apenas traduzir ou repetir o que já está posto. Conforme Candau (2023),

estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo [...] Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural (Candau, p. 49).

Como professora, compreendo que o que Candau nos propõe é uma reflexão sobre as estruturas invisíveis que moldam nosso olhar. Muitas das ideias que consideramos naturais na verdade são construções históricas baseadas em uma lógica colonial, que ainda persiste em nossas práticas, muitas vezes até de forma inconsciente. Essa lógica tende a valorizar determinados saberes e modos de vida, enquanto invisibiliza ou inferioriza outros. Por isso, se queremos realmente promover uma educação intercultural, precisamos estar dispostos a questionar essas verdades únicas e abrir espaço para a escuta, para a valorização de outras formas de existir, conhecer e expressar o mundo. É nessa abertura que o diálogo verdadeiro acontece, quando o outro não precisa se adaptar ao que já está posto, mas pode se afirmar em sua plenitude.

A essa altura, a proposta já tinha se ampliado para algo que ultrapassava o esperado: os estudantes sugeriram incluir uma experiência sensorial, trazendo comidas que representassem suas culturas. A ideia não partiu da escola, nem de mim, mas deles. E assim se construiu um pequeno cardápio intercultural: no dia da culminância, mesas com comidas típicas brasileiras e venezuelanas foram organizadas, e cada prato trazia um pequeno cartão explicando sua origem ou sua ligação afetiva com quem o preparou, como podemos observar na imagem 6.

IMAGEM 6 - DEGUSTANDO TRADIÇÕES E MEMÓRIAS.



Fonte: registros da autora.

O que era para ser apenas uma exposição temática tornou-se uma verdadeira celebração das identidades presentes na escola. Cada dança, cada canção, cada prato compartilhado ali dizia algo sobre pertencimento, resistência e memória. Não se tratava apenas de mostrar uma cultura, mas de vivê-la, performá-la e partilhá-la. A escola, por um dia, foi tomada por vozes que muitas vezes são silenciadas e essa ocupação foi feita com beleza, dignidade e alegria.

Culminância - Festival de Cultura e Identidade

A culminância do projeto aconteceu próximo ao encerramento do bimestre e foi intitulada Festival de Cultura e Identidade. A participação ativa dos alunos e o grau de envolvimento nas atividades renderam até 50 pontos na avaliação bimestral, valorizando o processo formativo vivido ao longo do projeto. O evento foi realizado no dia 11 de abril de 2025, com todas as salas temáticas organizadas previamente no dia anterior. Cada turma

ficou encarregada de apresentar suas produções em dois espaços distintos: nas salas de aula, os trabalhos desenvolvidos durante as atividades regulares; no pátio, as apresentações culturais, como danças, músicas e performances relacionadas às suas identidades.

A turma da 3ª série, em particular, destacou-se pelo cuidado com os detalhes da ambientação: desde a porta de entrada, já era possível perceber a preocupação em criar uma atmosfera acolhedora e representativa. A decoração foi pensada para refletir as múltiplas identidades presentes na turma, convidando o público a adentrar um espaço que representava eles, como ilustrado na imagem 7 abaixo.

IMAGEM 7 - DECORAÇÃO DA PORTA DA TURMA 301



Fonte: registros da autora.

Dentro da sala, as exposições foram organizadas em formato de estandes, e cada grupo apresentou suas produções. Conforme a imagem 8, no centro da sala, decoramos o quadro branco com a pergunta “Quem sou eu?”, que servia como provocação central

da experiência. Disponibilizamos diversos post-its coloridos para que os visitantes pudessem escolher um e escrevessem sua resposta. A proposta era simples, mas cheia de sentido: fazer com que cada pessoa que entrasse naquele espaço também se percebesse parte da pergunta e do diálogo sobre identidade, pertencimento e cultura.

IMAGEM 8 - DECORAÇÃO DA SALA.



Fonte: registros da autora.

No pátio da escola, as alunas migrantes encantaram o público com uma apresentação de dança, seguida da emocionante interpretação da canção *Venezuela*, carregada de afeto e significado para quem está longe de casa. Já os alunos brasileiros também animaram o momento ao cantar *Decida*, de Zezo - uma escolha que trouxe à cena as referências musicais do cotidiano e da memória afetiva de muitos deles. Ambos os grupos mostraram,

com voz e corpo, a potência da cultura como forma de expressão e pertencimento.

IMAGEM 9 - APRESENTAÇÃO CULTURAL.



Fonte: registros da autora.

É uma pena não haver espaço suficiente neste texto para expressar plenamente o quanto este projeto foi especial. A experiência de promover um trabalho colaborativo que envolveu os alunos, a gestão e os docentes foi extremamente gratificante. Ter o apoio da equipe gestora e da coordenação pedagógica foi de caráter indispensável para consolidar essa união em torno de um propósito educativo comum. Quando há alinhamento entre os diferentes setores da escola, todos se beneficiam, especialmente os alunos, mas também toda a equipe. Cria-se uma espécie de energia positiva, que melhora o clima institucional e torna o ambiente mais leve e acolhedor para o trabalho coletivo. Isso é

ainda mais importante em uma escola em tempo integral como a nossa, onde convivemos ao longo de todo o dia. A qualidade das relações influencia diretamente na qualidade da educação. Iniciativas como essa mostram que, quando há parceria, escuta e disposição para construir juntos, é possível transformar a escola em um espaço de pertencimento, valorização e sentido.

O QUE FICOU, MESMO DEPOIS DO FIM

Os textos aqui reunidos não encerram esse processo, pelo contrário, eles o prolongam. Compreendo que o objetivo inicialmente proposto - desenvolver habilidades de leitura, escrita e interpretação - foram alcançados para além das expectativas convencionais. As produções textuais resultantes, especialmente os poemas em forma e conteúdo, os relatos identitários que acompanharam os bonecos, os cartazes com reflexões coletivas, as músicas e suas reflexões e as respostas às atividades em grupo, demonstraram os avanços linguísticos. Muitos alunos, sobretudo os migrantes, que antes demonstravam insegurança ao escrever ou interpretar textos, passaram a expressar suas ideias com mais clareza, autoria e conexão com a própria história. Essa transformação não se mede apenas por correção gramatical, mas pela capacidade de escrever com sentido, de relacionar o texto à vida e de reivindicar, por meio da linguagem, um lugar de pertencimento. O engajamento nas apresentações culturais da culminância do projeto também confirmam que os alunos se sentiram parte do processo - e não meros receptores de conteúdo. Em uma escola marcada pela diversidade e pela intensidade dos encontros cotidianos, essa experiência reafirma o papel da linguagem como instrumento de escuta, visibilidade e transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice:** Global Englishes and cosmopolitan relations. Routledge. 2013.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, Campinas/SP, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Cotidiano, educação e culturas: realizações, tensões e novas perspectivas. [livro eletrônico]. 1. ed. -- Rio de Janeiro, RJ : Ed. da Autora, 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

FLEURY, Reinaldo. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais.** João Pessoa/PB: Editora do CCTA, 2017.

GARCIA, Ofelia; SYLVAN, Claire. Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. **The Modern Language Journal**. 95. 385 - 400. 10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x. 2011.

KING, Karla Danielle Matos Menezes. **Entre línguas e fronteiras:** desafios e possibilidades no ensino de inglês para estudantes migrantes em Boa Vista. 2025. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima. 2025.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita / Angela B. Kleiman (org.) - Campinas, SP: Mercado de Letras. Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

LEFFA, Vilson José. **O que é translinguagem.** Vídeo (9 min). Disponível em [• O que é translinguagem](#). Acessado em 06 abril 2024. 2022.

LEFFA, Vilson José. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem.** Vilson J. Leffa. - Pelotas: EDUCAT, 2016.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in theory and practice.** Cambridge, Cambridge University Press. 1984.

WALSH, Catherine. **Memorias del Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad.** (Bogotá, 17-19 de abril de 2007). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad:** perspectivas críticas y políticas. In: CONGRESO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE, 12., Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2009.

CAPÍTULO 2

ORIGINÁRIAS: RECONTANDO VOZES DE MULHERES INDÍGENAS EM HQ'S

Leidiane Leite Nascimento¹

*De alma lavada
percorro o caminho
A minha aldeia resiste
Graça Graúna, Flor da mata (2014, p. 11)*

INTRODUÇÃO

No contexto da Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil, situada em uma região de ampla diversidade cultural e étnica, marcada especialmente pela presença de estudantes imigrantes e indígenas, a prática docente impõe desafios constantes e, ao mesmo tempo, oferece oportunidades significativas de transformação. Como professora de Literatura atuando com turmas da 1ª série do Ensino Médio, tenho vivenciado, ao longo dos anos, a urgência de tornar a sala de aula um espaço mais representativo, acolhedor e crítico, onde os estudantes possam se reconhecer nas narrativas que lhes são apresentadas.

¹ Mestranda em Literatura, Arte e Cultura Regional pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (UFRR); Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (UNIFAEEL); graduada em Letras Português/Literatura (UERR).

O projeto de intervenção *Originárias: Recontando vozes de mulheres indígenas em HQs* surgiu a partir de um diagnóstico pedagógico realizado no início do ano letivo, por meio de atividades diagnósticas, rodas de conversa e análises das produções escritas pelos alunos. Esses instrumentos revelaram dificuldades significativas nos processos de leitura, interpretação e compreensão de textos, bem como certa resistência diante de materiais literários que pareciam distantes de suas vivências. Essa constatação me levou a refletir sobre a importância de aproximar os conteúdos trabalhados em sala das experiências culturais e sociais dos próprios estudantes, criando pontes entre o currículo e a realidade plural que os cerca.

Ao identificar essas lacunas, a proposta de trabalhar com a literatura indígena feminina se configurou como uma escolha estética ou temática e também como uma resposta pedagógica às necessidades formativas dos alunos. A ideia de transformar contos indígenas escritos por mulheres em histórias em quadrinhos foi concebida com o objetivo de estimular, de forma lúdica e significativa, o desenvolvimento da leitura crítica, da criatividade e do respeito à diversidade cultural — competências essenciais na formação cidadã dos estudantes.

A familiaridade dos adolescentes com os quadrinhos, somada à potência literária e simbólica das autoras indígenas, constituiu o alicerce dessa proposta. As obras selecionadas — *Originárias: uma antologia feminina de literatura indígena* e *Eu sou macuxi e outras histórias* — trouxeram novos repertórios aos alunos, proporcionando reflexões profundas sobre identidade, ancestralidade, resistência e pertencimento. Além disso, o projeto dialoga diretamente com os princípios das Leis nº 11.645/2008 e 14.986/2024, que estabelecem a obrigatoriedade de abordagens curriculares que valorizem as histórias e culturas afro-brasileiras, indígenas e femininas.

Este relato tem como objetivo compartilhar as etapas dessa experiência pedagógica, desde sua concepção até sua socialização, analisando os caminhos percorridos, os desafios enfrentados e os aprendizados construídos de forma coletiva. Trata-se de um exercício de reflexão sobre uma prática docente que busca, de maneira crítica e sensível, ampliar os horizontes dos alunos, fortalecer sua capacidade interpretativa e proporcionar o reconhecimento das múltiplas vozes que compõem a literatura brasileira contemporânea.

I. O ponto de partida: escuta, diagnóstico e planejamento

O projeto *Originárias: Recontando vozes de mulheres indígenas em HQs* nasceu da escuta atenta e sensível à realidade dos alunos da 1ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil. Inserida em um território marcado por grande diversidade étnica e cultural — com forte presença de estudantes imigrantes, sobretudo venezuelanos, e de famílias de comunidades tradicionais — a escola carrega em sua rotina escolar os desafios e as potências de uma educação intercultural.

Nos primeiros momentos do ano letivo, iniciei uma série de atividades diagnósticas, que incluíam leitura e interpretação de textos, produção escrita, e rodas de conversa sobre hábitos de leitura e experiências com a literatura. Essas práticas revelaram lacunas importantes no domínio da leitura e da compreensão textual, com muitos alunos apresentando dificuldades para identificar informações explícitas, inferir sentidos e relacionar texto e contexto. Além disso, percebia-se desmotivação generalizada diante da leitura de obras canônicas, que eram vistas como distantes da realidade dos alunos e alheias às suas vivências culturais.

Durante as rodas de conversa, alguns estudantes relataram nunca terem lido um livro inteiro ou terem dificuldades para entender o que liam. Outros afirmaram que os textos pareciam “difíceis” ou “sem sentido” porque não conseguiam se imaginar dentro das histórias. Diante disso, percebi que era necessário romper com práticas tradicionalmente centradas no texto literário eurocêntrico e propor abordagens que dialogassem com os territórios, os corpos e as histórias dos alunos.

IMAGEM 1 - ALUNOS ASSISTINDO A ENTREVISTA COM TRUDRUÁ DORRICO.



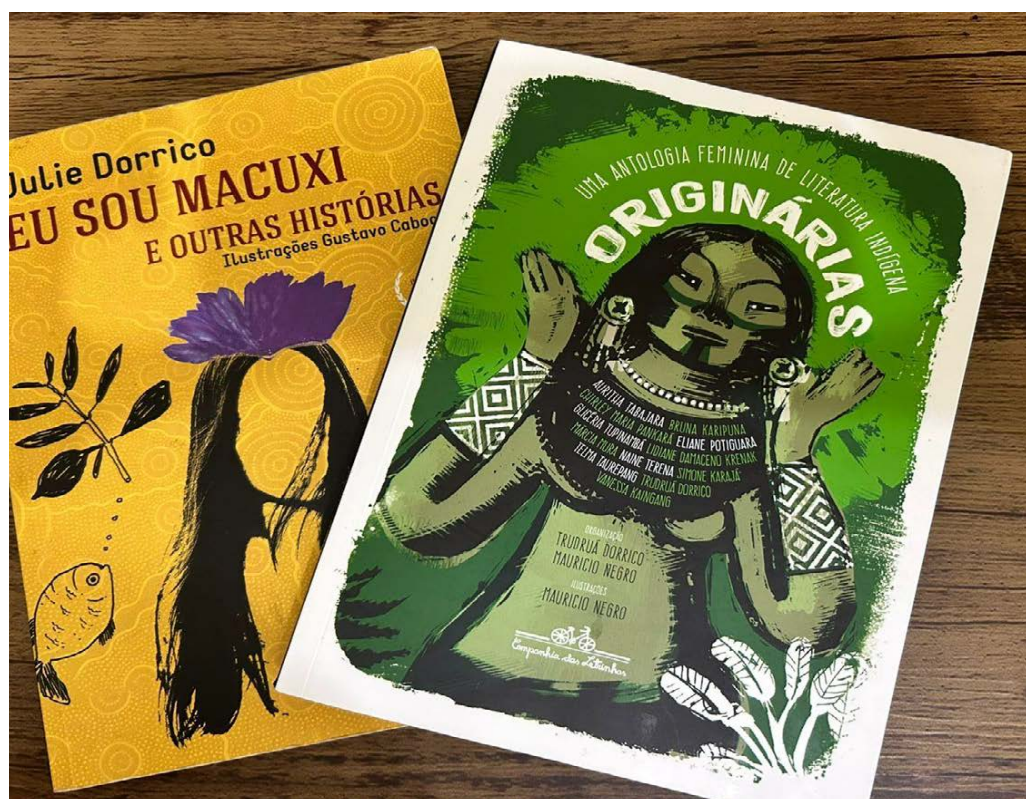
Fonte: Registro do autor (março, 2025).

Como afirmam Dorrico, Danner e colaboradores, na organização de textos da indispensável produção intitulada *Literatura Indígena Brasileira contemporânea: Criação, Crítica e Recepção*, “a escuta das epistemologias indígenas, a partir de suas poéticas e estéticas específicas, se apresenta como possibilidade de transformação do espaço escolar, ao valorizar outros modos de viver, de saber e de narrar o mundo” (Dorrico et al., 2018, p.

14). Essa escuta ativa do território e das vozes plurais que habitam a escola foi o ponto de partida para a construção do projeto.

Foi nesse momento que a literatura indígena — mais especificamente, a produção contemporânea escrita por mulheres — surgiu como caminho possível. Ao propor o contato dos alunos com obras como *Originárias: uma antologia feminina de literatura indígena* e *Eu sou macuxi e outras histórias*, buscava-se não apenas desenvolver habilidades de leitura e produção textual, mas também abrir espaço para o reconhecimento de vozes historicamente silenciadas.

IMAGEM 2 - OBRAS LITERÁRIAS LIDAS PELOS ALUNOS



Fonte: Registro do autor (março, 2025).

A proposta foi apresentada à coordenação pedagógica, que acolheu com entusiasmo a ideia, reconhecendo tanto seu

potencial de desenvolver habilidades de leitura e produção textual quanto de promover uma formação ética e cidadã sensível à diversidade. Também foi destacada a pertinência da proposta frente às exigências da legislação educacional vigente, como a Lei nº 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, e a mais recente Lei nº 14.986/2024, que reforça a inclusão de perspectivas femininas nos conteúdos curriculares.

O planejamento do projeto previu quatro grandes etapas: introdução à literatura indígena feminina, estudo da linguagem das HQs, produção das histórias em quadrinhos com base nos contos lidos, e socialização dos trabalhos em formato de exposição e e-book coletivo. Desde o início, o foco era trabalhar não apenas com os conteúdos formais da disciplina de Literatura, mas também com a formação leitora crítica, o respeito à diversidade e a valorização das vozes originárias e femininas no espaço escolar.

Mais do que uma sequência didática, o projeto representava um reposicionamento da prática docente frente aos desafios reais e urgentes vividos no chão da escola pública: reconhecer os estudantes em suas complexidades e propor caminhos que os mobilizem a ler, escrever e existir de maneira mais ativa, crítica e situada em seu tempo, lugar e história.

2. Primeiros impactos: encantamento e resistência

A introdução dos textos literários indígenas escritos por mulheres foi, sem dúvida, um dos momentos mais marcantes do projeto. Para muitos alunos, tratava-se do primeiro contato com narrativas produzidas por autoras indígenas, o que provocou um misto de estranhamento, curiosidade e encantamento. As

histórias apresentadas rompiam com as estruturas narrativas a que estavam habituados: não havia começo, meio e fim convencionais, tampouco personagens com perfis psicológicos típicos da literatura ocidental. Eram histórias carregadas de símbolos, ancestralidade e coletividade, profundamente entrelaçadas com a terra, os ciclos da natureza e os ensinamentos dos mais velhos.

Esse contato inicial exigiu uma mediação cuidadosa. Iniciamos com a leitura coletiva de contos curtos, seguidos de conversas abertas. Um dos textos que mais provocou impacto foi *A menina e a onça*, de Eliane Potiguara. A figura da onça, símbolo ambíguo de força, medo e proteção, instigou os alunos a enxergarem além do literal. Em uma das rodas de leitura, uma estudante observou: “Ela não fugiu da onça, ela aprendeu com ela. Acho que é como aprender com o que a gente teme”. Essa leitura sensível demonstrava que o texto, apesar de inicialmente desafiador, abria espaço para interpretações profundas.

IMAGEM 3 - ALUNOS ORGANIZANDO OS TEXTOS PARA A PRODUÇÃO DAS HQ's.



Fonte: Registro do autor (março, 2025).

Nesse sentido, o contato com essas narrativas começou a provocar deslocamentos importantes na percepção de mundo dos estudantes. Muitos, filhos ou netos de indígenas ou de famílias que migraram de regiões ribeirinhas e aldeadas, encontraram nas histórias um eco de suas próprias experiências, mesmo que, até então, nunca as tivessem reconhecido como parte de um “conteúdo escolar”.

Ao se verem representados em textos que valorizam memórias coletivas, modos de vida tradicionais e vínculos com a terra, os alunos passaram a ressignificar suas origens. Como observa Graça Graúna,

a questão da especificidade da literatura indígena no Brasil implica um conjunto de vozes entre as quais o(a) autor(a) procura testemunhar a sua vivência e transmitir ‘de memória’ as histórias contadas pelos mais velhos, embora muitas vezes se veja diferente aos olhos do outro (Graúna, 2013, p. 23).

Assim, o reconhecimento dessas vozes dentro do espaço escolar permitiu que os estudantes experimentassem o pertencimento a uma história que, por muito tempo, lhes foi negada. Por outro lado, a resistência também se fez presente. Houve estudantes que, diante da densidade simbólica dos textos, manifestaram dificuldade em compreendê-los. Frases como “não entendi nada” ou “é muito diferente do que a gente lê nos livros de aula” apareceram com frequência nas primeiras semanas. Nessas horas, a escuta ativa e a valorização da dúvida foram fundamentais. Ao invés de responder com explicações imediatas, propus que buscássemos os sentidos juntos, retomando trechos, relacionando com vivências e questionando os próprios modos de ler.

Aos poucos, os estudantes foram compreendendo que aquelas narrativas não buscavam entreter ou ensinar de maneira moralista. Elas propunham uma outra forma de estar no mundo, uma outra relação com o tempo, com o espaço, com a natureza e com a palavra. Essa compreensão foi sendo construída com cuidado, por meio de atividades interativas, dramatizações, mapas de leitura e experimentações visuais, que antecederam o processo de adaptação dos contos para o formato das HQs.

É importante destacar que esse impacto não foi restrito aos alunos. Como professora, vivi também meus próprios deslocamentos. Ao mediar os textos e escutar as leituras feitas pelos estudantes, fui me dando conta de quantas vezes a escola silencia formas alternativas de conhecimento. Nesse momento, entendi que o papel da educação é, também, abrir espaço para que essas histórias possam emergir, ser lidas, ressignificadas e multiplicadas.

Essa etapa do projeto — marcada por tensões, descobertas e (re)encontros com narrativas esquecidas — foi essencial para a consolidação de um ambiente de confiança e escuta. A literatura indígena não apenas ampliou o repertório literário dos alunos, mas despertou um outro olhar sobre si mesmos e sobre os territórios culturais que habitam, abrindo caminho para uma aprendizagem mais significativa e transformadora.

3. Desafios pedagógicos e mediação docente

Implementar um projeto baseado em literatura indígena contemporânea com turmas da 1ª série do Ensino Médio exigiu enfrentar alguns desafios pedagógicos. Um dos principais foi a complexidade linguística e simbólica dos textos escolhidos.

Os contos escritos por autoras indígenas apresentam uma linguagem marcada por elementos de oralidade, estrutura não linear, intertextualidade com mitos e saberes tradicionais, além de metáforas ligadas à natureza e ao tempo ancestral — características que se afastam do padrão textual com o qual os alunos estavam acostumados.

Esse distanciamento inicial entre os textos e a compreensão dos estudantes se manifestava em dificuldades de interpretação e frustração diante da leitura. Como mediadora do processo, compreendi que era necessário criar pontes entre os textos e o universo dos alunos, de modo a tornar acessíveis às camadas de sentido presentes nas narrativas. Para isso, articulei o trabalho com as aulas de Língua Portuguesa, numa perspectiva interdisciplinar, priorizando estratégias de mediação leitora e produção de sentido coletivo. Nesse percurso, fez-se necessário também valorizar a cosmovisão presente nos textos, entendendo que ali se manifesta outra lógica de pensamento e de existência. Como afirma Eliane Potiguara:

O povo indígena sobrevive há séculos de opressão porque tem como maior referencial, a tocha da ancestralidade, do perceber intuitivo, da leitura e da percepção dos sonhos, o exercício da dança como expressão máxima da espiritualidade e da valorização da cultura, das tradições, da cosmovisão personificada na figura dos mais velhos e das mais velhas, os idosos planetários. (Potiguara, 2018, p. 97).

Essa compreensão foi essencial para acolher as dificuldades iniciais não como falhas, mas como parte de um processo de escuta e abertura a outros modos de existência. Outro desafio relevante foi a organização narrativa exigida pela produção das

HQs. A transposição dos contos para o formato visual exigiu dos alunos não apenas criatividade, mas também habilidades de síntese, planejamento textual e coerência entre imagem e palavra. Nesse momento, a prática da leitura como recriação ganhou centralidade. Ao transformar um conto em HQ, o estudante não apenas reinterpretava a história, mas a recriava a partir de sua própria visão de mundo.

O trabalho com HQs, nesse sentido, foi uma escolha metodológica potente: o aluno deixava de ser um leitor passivo para se tornar autor de sua própria leitura — reorganizando cenas, ressignificando personagens e recriando cenários a partir dos elementos culturais discutidos em aula.

Para apoiar esse processo, realizamos oficinas de estrutura da linguagem dos quadrinhos, abordando conceitos como quadros, balões, onomatopeias, tempo e narrativa visual. Utilizamos como referência obras conhecidas dos alunos, como tirinhas de jornal e webcomics, além de explorar ferramentas digitais como o Pixton e o Canva. A escolha entre produzir manualmente ou digitalmente foi deixada a critério de cada grupo, respeitando as habilidades e preferências dos alunos.

Nesse ponto, o papel da mediação docente foi essencial. Não bastava propor a atividade: era preciso acompanhar de perto, orientar, provocar reflexões e ajudar a manter a fidelidade cultural das narrativas adaptadas. Muitas vezes, era necessário intervir para evitar distorções ou estereótipos, sobretudo na representação de personagens indígenas. Essas intervenções foram feitas com sensibilidade e diálogo, sempre partindo da escuta dos alunos e da valorização do que estavam aprendendo.

Um aspecto importante do projeto foi o constante retorno ao texto original. Em todas as etapas, reforçamos que as HQs não

eram “versões soltas” dos contos, mas interpretações criativas baseadas em uma leitura atenta e respeitosa. Isso ajudou a consolidar o hábito de leitura crítica, incentivando os estudantes a revisitar os textos para buscar elementos simbólicos que pudessem enriquecer suas produções.

IMAGEM 4 - ALUNOS NA SALA DE INFORMÁTICA ELABORANDO AS HQ'S.



Fonte: Registro do autor (março, 2025).

Por fim, cabe destacar que os desafios enfrentados não foram obstáculos intransponíveis, mas oportunidades de desenvolver práticas pedagógicas mais sensíveis, dialógicas e culturalmente contextualizadas. A mediação docente, nesse projeto, ultrapassou o simples papel de “explicar o texto”: tornou-se o exercício de reconhecer, valorizar e cuidar das leituras dos alunos, conduzindo-os ao encontro com literaturas que, muitas vezes, lhes foram negadas — mas que agora se apresentavam como possibilidades de expressão, reflexão e pertencimento.

4. Um olhar para fora: a Amazônia como território de aprendizagem

Desde o início do projeto *Originárias: Recontando vozes de mulheres indígenas em HQs*, a valorização do território amazônico como fonte legítima de saber esteve no centro das ações pedagógicas. Muito além de um pano de fundo geográfico, a Amazônia foi compreendida como um território de aprendizagem simbólico, cultural e afetivo, onde os alunos constroem suas experiências de vida e identidade. Assumir essa perspectiva implicou reconhecer a floresta, o rio, as práticas comunitárias, os mitos e os modos de vida tradicionais como dimensões legítimas do conhecimento — e como pontes possíveis entre a literatura indígena e a realidade vivida pelos estudantes.

Ao lermos contos que evocavam a relação íntima com a terra, os animais, os ciclos naturais e os ensinamentos dos ancestrais, os alunos além de interpretar textos, recordavam vivências próprias. Em uma das rodas de conversa, um estudante comentou: *“Minha avó também fala com as plantas. Ela sempre dizia que cada mato tem seu segredo.”* Esse tipo de comentário espontâneo revelava o potencial da literatura como catalisadora de memórias e saberes locais, muitas vezes silenciados na escola. A seguir, que foram lidas e discutidas em sala de aula para a produção das HQ's.

A partir dessas conexões, passamos a sistematizar as relações entre os contos e os saberes amazônicos dos próprios alunos. Foram discutidas, por exemplo, práticas tradicionais de cura com ervas, as histórias contadas à noite nas redes, o respeito ao rio como ser vivo, os conhecimentos sobre tempos de pesca e de plantio, e os ensinamentos passados por mulheres mais velhas — mães, tias e avós — que, à semelhança das autoras indígenas, também são guardiãs de memórias e tradições.

Esse entrelaçamento entre leitura literária e vivência cultural foi promovido intencionalmente em sala de aula. Nas atividades de análise textual, os alunos foram incentivados a responderem às perguntas: “*O que isso me lembra?*”, “*Já vi isso acontecer na minha comunidade?*”, “*Como essa história conversa com a minha vida?*” Essas perguntas ativavam memórias e experiências, tornando a leitura um ato de reconhecimento e pertencimento. Como aponta Rita Olivieri-Godet, na obra *Vozes de mulheres ameríndias nas literaturas brasileira e quebequense* ao refletir sobre a produção literária ameríndia contemporânea, “a reapropriação memorial dos referentes culturais ameríndios [...] traz à tona outro fenômeno, o da reterritorialização simbólica que a escrita busca instaurar, apossando-se da memória de seu patrimônio ancestral para criar seu próprio habitat” (Olivieri-Godet, 2020, p. 16). Essa perspectiva contribuiu para que os alunos percebessem a floresta e o rio não apenas como paisagens, mas como partes de si mesmos.

Trabalhar com o território como eixo pedagógico também exigiu romper com a lógica de que o conhecimento escolar é necessariamente externo ou superior ao saber popular. Como educadora, fui provocada a rever minhas próprias referências e escutar com atenção os saberes compartilhados pelos alunos.

Ao final do projeto, ficou evidente que a Amazônia para além de um cenário, é protagonista da experiência formativa. As HQs elaboradas pelos alunos mostraram isso com clareza: a floresta estava viva, os personagens caminhavam entre árvores que falavam, os rios guardavam segredos, os animais eram mensageiros e os saberes ancestrais eram passados como herança. Era a construção de um outro olhar — um olhar para fora, sim, mas que também era profundamente interior.

5. Experiências exitosas e tropeços pelo caminho

Como em toda experiência pedagógica viva e aberta ao imprevisto, o caminho do projeto foi marcado por conquistas significativas, mas também por desafios concretos e tropeços inevitáveis. A proposta, ainda que cuidadosamente planejada, exigiu flexibilidade constante e disposição para o reajuste, tanto por parte dos alunos quanto da professora.

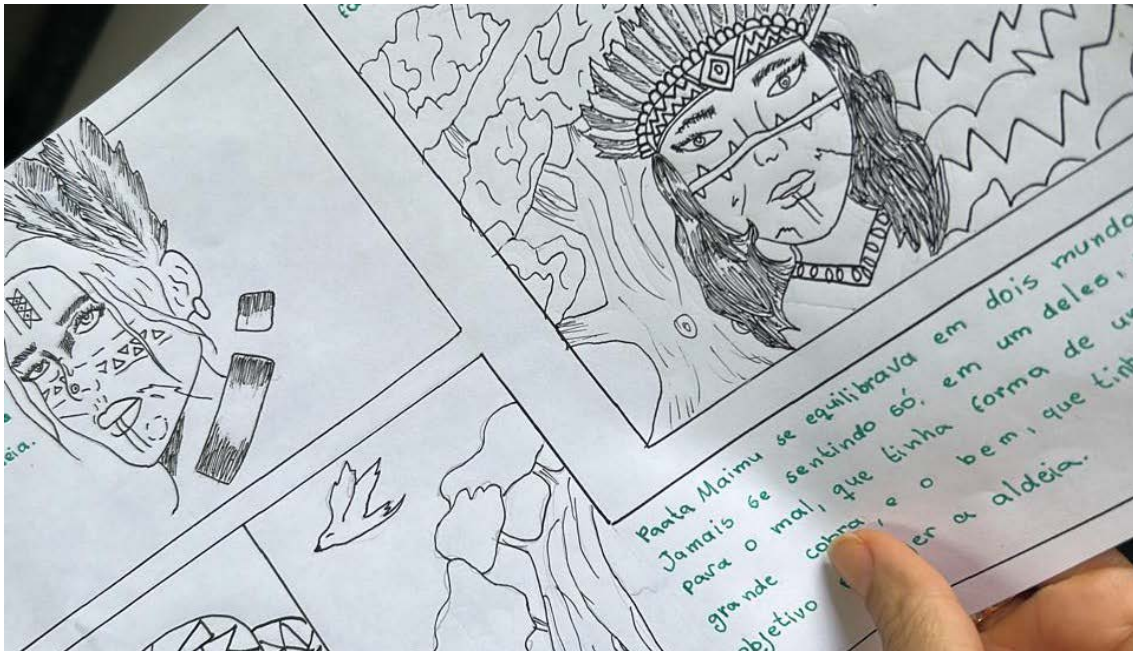
Um dos primeiros desafios observados foi a resistência de alguns estudantes à escrita criativa. Acostumados a atividades mais convencionais e pautadas em perguntas objetivas, muitos demonstraram insegurança diante da tarefa de adaptar um conto literário indígena para o formato de história em quadrinhos. Comentários como *“professora, eu não sei desenhar”* ou **“isso é difícil demais pra gente”** surgiram nas primeiras tentativas de roteirização. A ideia de “não saber” revelava não apenas uma questão técnica, mas também uma insegurança diante da liberdade criativa — algo que a escola deve estimular com mais frequência.

Além disso, a familiaridade com as ferramentas digitais foi mais desigual do que se imaginava. Embora se imagine que jovens da geração atual estejam plenamente conectados ao universo digital, ficou evidente que muitos alunos não tinham acesso regular a dispositivos adequados ou domínio dos recursos gráficos. Houve dificuldades com plataformas como o Canva e o Storyboard That, especialmente para manipular camadas, balões e diagramação das páginas.

Esses obstáculos exigiram reorganização do cronograma, ampliação dos prazos e retomadas constantes das instruções, sempre com paciência e escuta ativa. Em alguns casos, optei por flexibilizar as entregas e permitir que os alunos escolhessem entre fazer o trabalho em dupla ou em grupo, utilizando técnicas

manuais (lápis, papel, colagem) em vez de digitais, o que ampliou o engajamento.

IMAGEM 5 - HQ ELABORADA DE FORMA MANUSCRITA POR ALUNO.



Fonte: Registro do autor (abril, 2025).

Mas se houve tropeços, também houve descobertas surpreendentes, alguns alunos se inspiraram nas pinturas corporais indígenas para compor a identidade visual de seus personagens. Outros pesquisaram grafismos utilizados em comunidades locais, outros buscaram referências com familiares e vizinhos.

A HQ, nesse contexto, deixou de ser apenas uma ferramenta didática para se tornar um território de expressão cultural, onde os estudantes puderam reivindicar seus lugares de fala e pertencimento. Como afirmam Dorrico, Danner e colaboradores, na obra *Literatura Indígena Brasileira contemporânea* “a literatura indígena não é um fim em si mesmo, senão um meio para uma práxis político-pedagógica de resistência, de luta e de formação

em que as diferenças assumem protagonismo central e escrevem outras histórias do Brasil” (Dorrico et al., 2018, p. 13). Essa perspectiva também guiou a condução do projeto, pois os erros e as dificuldades não foram tratados como entraves, mas como parte de um percurso que valoriza o processo e a singularidade de cada grupo.

Também me chamou atenção a maneira como o projeto favoreceu a colaboração entre os alunos. Muitos grupos reorganizaram seus papéis internos: os que tinham mais habilidade com desenho ajudavam na criação dos personagens; os que gostavam de escrever se dedicavam ao roteiro e à revisão; outros cuidavam da estética visual ou da montagem final. Essa divisão colaborativa estimulou a escuta, o respeito à diversidade de talentos e a valorização da autoria coletiva.

Ao longo do processo, compreendi que os tropeços não foram sinais de fracasso, mas oportunidades de aprendizado. Cada erro, cada atraso, cada impasse nos convidou a repensar as formas de ensinar e aprender. A escuta ativa, a mediação sensível e o acolhimento das dificuldades foram fundamentais para que o projeto não se tornasse uma sequência engessada de tarefas, mas uma jornada de descobertas e afetos.

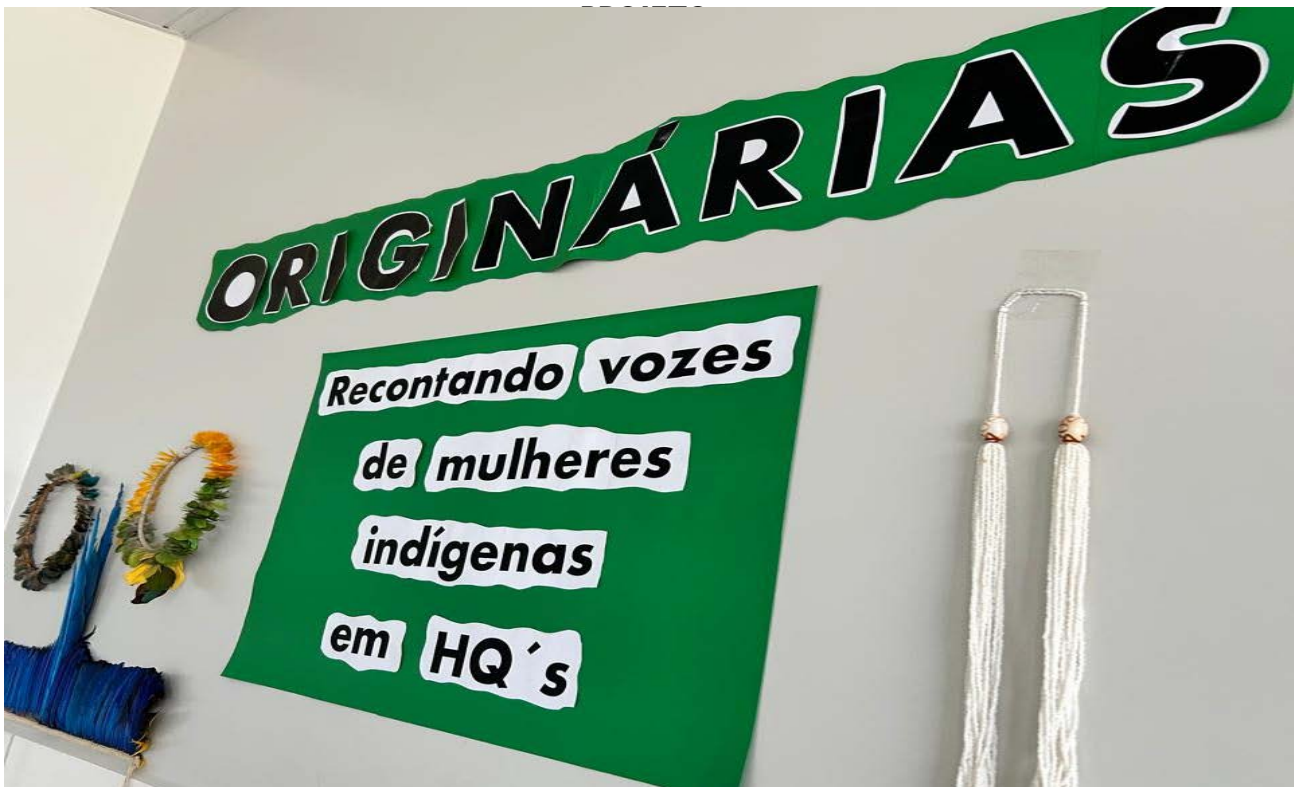
6. A culminância: socialização e valorização

A culminância do projeto e dos outros trabalhos desenvolvidos pelos professores da escola, se deu em forma de uma exposição das HQs na própria escola, as salas em espaços expositivos e interativos.

Durante a semana que antecedeu a exposição, os alunos se envolveram ativamente na preparação do espaço: organizaram mesas, produziram materiais de decoração, criaram painéis

com trechos dos contos lidos e frases de autoras indígenas que marcaram o projeto. Cada grupo também ficou responsável por montar uma pequena apresentação oral sobre sua produção, explicando o processo de criação, as escolhas narrativas e os elementos culturais presentes em seus quadrinhos.

IMAGEM 6 - UM DOS MURAIS NA SALA DE EXPOSIÇÃO NA CULMINÂNCIA DO



Fonte: Registro do autor (abril, 2025).

Professores de outras áreas, ao visitarem a exposição, manifestaram interesse em replicar a metodologia interdisciplinar. Esse movimento de ecoar a experiência para além da disciplina de Literatura revelou o potencial do projeto como prática transversal, capaz de articular diferentes áreas do conhecimento em torno de temas sensíveis e urgentes.

Durante a roda de conversa final, realizada com todos os alunos participantes, abrimos espaço para que compartilhassem

o que haviam aprendido com o projeto. As falas foram carregadas de significado: muitos disseram que passaram a ver a literatura com outros olhos, que aprenderam a respeitar mais as culturas indígenas, ou que descobriram que também podiam “criar histórias e serem ouvidos”. Um aluno disse: “*Eu nunca fui bom de escrever, mas com esse projeto eu vi que posso contar minhas coisas de um jeito meu.*” Essa fala sintetiza o maior ganho do percurso: o reconhecimento da própria voz como legítima, potente e necessária.

A culminância do projeto não foi, portanto, um ponto final, mas um ponto de virada: marcou o início de uma nova forma de relação entre os alunos e o conhecimento escolar. Revelou que, quando a escola abre espaço para escutar, valorizar e acolher as múltiplas vozes presentes em seu território, o aprendizado se torna mais profundo, afetivo e transformador.

ALGUMAS REFLEXÕES, TRANSFORMAÇÕES E PERMANÊNCIAS

O projeto *Originárias: Recontando vozes de mulheres indígenas em HQs* não terminou quando as HQs foram expostas, tampouco quando encerramos as apresentações em sala. Ao contrário, ele permanece — nas conversas que se seguiram, nos olhares que mudaram, nos gestos de escuta que se fortaleceram, e nas reflexões que continuam reverberando em mim, nos alunos e na própria escola. Se antes a literatura era vista, por muitos, como algo distante, difícil ou “sem sentido”, agora passou a ser compreendida também como possibilidade de expressão, de reconhecimento e de resistência.

Entre os estudantes, o projeto ativou processos identitários, de pertencimento e de autoafirmação. Muitos passaram a se enxergar como sujeitos capazes de produzir cultura, de contar histórias, de dialogar com o mundo a partir de seus próprios territórios e memórias. A leitura das autoras indígenas — como Trudruá Dorrico, Eliane Potiguara, Auritha Tabajara e tantas outras — abriu uma brecha importante na ideia tradicional de literatura ensinada na escola. Os alunos perceberam que há outras formas de narrar, outras vozes que também merecem ser lidas, estudadas e valorizadas.

Para além dos conteúdos específicos de literatura e linguagem, os impactos se deram sobretudo no campo da escuta, do respeito à diversidade e da valorização dos saberes plurais. Os estudantes começaram a demonstrar maior cuidado ao falar sobre os povos indígenas, maior curiosidade por conhecer os idiomas originários e interesse em compreender o lugar da ancestralidade em suas próprias famílias e histórias. Essa transformação, ainda que sutil, é profunda, porque indica que a escola foi capaz de ampliar os horizontes de mundo dos alunos — e, talvez, de reencantá-los com a ideia de aprender.

Mas não foram apenas os alunos que se transformaram. Como professora, esse projeto me reposicionou no meu lugar de educadora. Aprendi a escutar mais e conduzir menos. Aprendi que a literatura que verdadeiramente ensina é aquela que nos afeta, nos move, nos obriga a olhar de novo — para o outro, para o mundo, para nós mesmos. Aprendi que o planejamento mais eficaz é aquele que admite o imprevisto como possibilidade de criação.

Nesse sentido, o projeto não apenas ensinou sobre literatura, HQs ou cultura indígena. Ele ensinou sobre ética, sobre cuidado,

sobre política do olhar. Ensinou que há muitas formas de se estar no mundo e que o papel da educação não é padronizar essas formas, mas reconhecê-las, escutá-las e valorizá-las. A literatura indígena, com sua poética da terra, da memória e da coletividade, não só entrou na escola: ela nos atravessou — e deixou marcas.

Essas marcas permanecem. Permanecem nas perguntas que os alunos continuam fazendo, nas histórias que agora se sentem à vontade para contar, nos desenhos que surgem nas margens dos cadernos e que carregam símbolos de suas culturas. Permanecem, também, em mim — cada vez mais certa de que ensinar é, antes de tudo, abrir espaço para que outras vozes falem. É que o ato de ensinar literatura, quando comprometido com a escuta e com a diversidade, pode se tornar um gesto profundamente político e afetivo ao mesmo tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008.** Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei n. 14.986, de 25 de setembro de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e

médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. Diário Oficial, Brasília, DF, 26 set. 2024.

DORRICO, Julie (2018). **Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea:** do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, Julie et al. (org.). Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Fi. p. 227-256.

DORRICO, Julie. **Eu sou macuxi e outras histórias.** Nova Lima: Editora Caos e Letras, 2019.

DORRICO, Trudruá; NEGRO, Maurício. **Originárias:** uma antologia feminina de literatura indígena. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

OLIVIERI-GODET, Rita (2020). **Vozes de mulheres ameríndias nas literaturas brasileira e quebequense.** Rio de Janeiro: Macunaíma. Disponível em: <http://www.edicoesmakunaima.com.br/wpcontent/uploads/2022/07/vozesdemulheres-amerindias>. Acesso em: 25 mar. 2025.

OLIVEIRA, Natália Sanson Borba de. Eliane Potiguara: como **Eliana Potiguara** expressa a luta das mulheres indígenas em seus poemas? / Natália Sanson Borba de Oliveirta; orientadora, Caroline Pacievitch. – Porto Alegre: UFRGS, 2023.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara.** São Paulo: Global, 2004.

SITES: <https://www.sescsp.org.br/editorial/mulheres-indigenas-na-literatura-em-pauta-com-julie-dorrico-e-paolla-vilela/> Acesso em: 31/03/2025

<https://www.youtube.com/watch?v=VU8ejtvXL0g> Acesso em: 20/03/2025

CAPÍTULO 3

CONSTRUINDO MINHA IDENTIDADE: QUEM SOU? DE ONDE VIM? PARA ONDE VOU?

Maria Silva Nascimento¹

O VALOR QUE SOU

Com base na avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo, foi possível identificar que os alunos que apresentam dificuldades significativas de leitura, escrita e compreensão de texto. Diante desse cenário, surgiu a proposta do projeto intitulado Construindo Minha Identidade, que visa promover o desenvolvimento integral dos educandos a partir do reconhecimento de suas próprias experiências e vivências, valorizando a identidade cultural de cada um.

Entender quem somos, de onde viemos e quais são nossos objetivos é um exercício fundamental para o crescimento

¹ Mestranda do Programa PROFEI da Universidade Federal de Roraima (UFRR) na linha de pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Educação. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola pela (UNINTER), em Administração e Gestão Escolar pela (UNINTER) e Especialista em Perícia Criminal e Ciências Forenses pelo Instituto de pós graduação (IPOG), e graduada em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Roraima (UFRR).

peçoal, social e acadêmico. A escola, como espaço formativo, precisa oferecer oportunidades para que os alunos desenvolvam habilidades e competências essenciais para a vida em sociedade, estimulando o protagonismo juvenil, a valorização de suas origens e a inclusão de diferentes culturas. Neste contexto, o projeto propõe atividades pedagógicas que oportunizem aos estudantes expressarem suas ideias, sentimentos e perspectivas sobre o mundo, fortalecendo a construção da autoestima e do autoconhecimento.

A formação da identidade é um processo dinâmico e contínuo que ocorre ao longo da vida. Conforme Hall (2006, p. 13), “a identidade [...] torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados...”. Uma identidade forte e bem consolidada contribui significativamente para o bem-estar emocional e mental, pois permite a aceitação das singularidades individuais, promovendo o respeito às diferenças e ampliando as possibilidades de convivência harmônica em sociedade.

A identidade é, portanto, um conceito-chave na compreensão do ser humano, pois abrange o conjunto de características, crenças, valores, práticas culturais e experiências que definem quem somos. Ela influencia diretamente nossas percepções, comportamentos e relações interpessoais. Compreender sua importância é crucial para estimular o autoconhecimento, fortalecer a autoestima e fomentar a integração social. A valorização da identidade cultural torna-se, assim, uma ferramenta pedagógica para promover uma educação mais significativa, humanizadora e inclusiva.

Contudo, a construção da identidade pode enfrentar diversos desafios, especialmente em contextos marcados pela globalização, migração e situações de exclusão social. A

identidade linguística, por exemplo, está profundamente vinculada à cultura e ao sentimento de pertencimento. Em ambientes onde ocorre intenso contato entre diferentes línguas e culturas, é comum surgir certa instabilidade na identidade linguística, o que influencia diretamente o desenvolvimento da identidade cultural dos sujeitos. Diante disso, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas promovam o acolhimento da diversidade e valorizem a pluralidade cultural no espaço escolar.

Nesse sentido, a realidade da Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil, situada no bairro 13 de Setembro, revela-se desafiadora e, ao mesmo tempo, extremamente rica em diversidade. Em anos anteriores, a escola funcionava como Ensino Médio Regular, nos turnos matutino e vespertino, com turmas do 1º ao 3º ano, totalizando 13 salas. Posteriormente, foi contemplada como Projeto Piloto para implantação do modelo de tempo integral. Desde o ano de 2006, atuo como professora de Língua Espanhola nessa instituição e, atualmente, estou lecionando para o Ensino Fundamental II, com turmas de 6º e 7º anos.

Trabalhar com um público escolar composto majoritariamente por alunos estrangeiros cerca de 65% do público atendido, segundo levantamento interno exige a construção de uma proposta pedagógica que respeite e integre diferentes identidades culturais, sociais e linguísticas. Essa mescla de nacionalidades, histórias e vivências torna essencial o desenvolvimento de uma didática intercultural, voltada para a promoção de práticas de acolhimento, empatia e respeito mútuo entre os estudantes.

Observando-se a dificuldade que muitos alunos têm em falar sobre si mesmos, expressar suas ideias, sentimentos e compreender suas próprias origens, pensou-se em uma série de

atividades que possibilitassem essa construção identitária. Assim, o projeto Construindo Minha Identidade foi concebido com o objetivo de oportunizar aos alunos o exercício da autorreflexão, da escuta ativa e da valorização de suas narrativas pessoais e familiares.

Além disso, as práticas propostas no projeto pretendem contribuir para o fortalecimento dos vínculos afetivos, a ampliação do repertório cultural e a promoção da integração entre alunos brasileiros e estrangeiros. Ao valorizar as histórias de vida dos estudantes e suas contribuições culturais, espera-se também incentivar a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e sensível às diferenças.

O presente trabalho visa, portanto, apresentar a fundamentação teórica, os objetivos, as metodologias e os resultados esperados do projeto Construindo Minha Identidade, que busca atuar de maneira significativa na vida dos estudantes, contribuindo para sua formação humana, cidadã e crítica. A valorização da identidade cultural e pessoal de cada aluno é vista aqui como ponto de partida para uma educação mais sensível, consciente e transformadora.

QUEM SOU EU ?

Compreender a própria identidade é um processo fundamental para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos estudantes, isso ocorreu devido a observação das atitudes de alguns alunos que não conseguiam se reconhecer como pessoas que possuem um valor, uma importância em um contexto onde todos tem a liberdade de construir e definir sua própria identidade, a partir desse emaranhado de questionamentos foi que nasceu o projeto Quem sou eu ? Através dessa proposta, foi

possível promover momentos de escuta, expressão e reflexão entre os alunos do Ensino Fundamental I, buscando estimular o autoconhecimento e o respeito à diversidade que compõem o cotidiano escolar.

Este relato de experiência narra a trajetória de sete atividades pedagógicas desenvolvidas com alunos de 6º e 7º anos, trabalhadas no decorrer de quinze aulas ministradas nas disciplinas de Língua Espanhola e Ensino Religioso, mesclando de forma interdisciplinar as duas disciplinas de modo a integrar os conteúdos para que fossem abordados todos os assuntos em questão em um contexto multicultural, em que a escola abriga uma comunidade majoritariamente formada por estudantes estrangeiros.

O objetivo prioritário é fortalecer a construção da identidade dos estudantes, promovendo o reconhecimento de si mesmos como sujeitos únicos, com histórias, sentimentos, potencialidades e valores. Ao estimular a reflexão sobre suas origens, características pessoais, vivências e sonhos, o projeto busca valorizar a individualidade e, ao mesmo tempo, evidenciar a importância de cada um no convívio coletivo. Ao compreender sua própria identidade, o estudante passa a reconhecer e valorizar as identidades dos outros, desenvolvendo atitudes de acolhimento, solidariedade e pertencimento, e, nas atividades propostas, como roda de conversas, produções textuais, apresentações e expressões artísticas estimulam a escuta ativa, a valorização das histórias individuais e a construção de vínculos afetivos no ambiente escolar. Dessa forma, o projeto não apenas trabalha aspectos emocionais e sociais do aluno, mas também colabora para uma formação integral, preparando-o para interagir de maneira ética e respeitosa nos diferentes espaços que ocupa na sociedade. Assim, tudo o que foi abordado e executado contribuirá para o desenvolvimento da autoestima, da empatia e da consciência do

papel que cada ser humano exerce no contexto social, formando indivíduos mais seguros, respeitosos e participativos na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

A primeira atividade foi desencadeada pela pergunta “Quem sou eu?”. A proposta era que cada aluno se descrevesse a partir de sua própria percepção: gostos, aparência e aspectos de sua personalidade. Em seguida, apresentaram-se aos colegas utilizando um microfone. A experiência revelou-se transformadora, especialmente para os mais tímidos, que superaram a vergonha e passaram a se expressar com mais liberdade.

O registro fotográfico do banner ilustra parte desse processo formativo, evidenciando o envolvimento dos participantes e a materialização do conteúdo trabalhado em sala. A atividade revelou-se significativa por estimular o reconhecimento da identidade como algo em constante construção, influenciado pelas relações sociais e culturais. Assim, a imagem não apenas documenta uma etapa do projeto, mas também sintetiza sua essência: formar sujeitos conscientes de si e abertos à diversidade.

IMAGEM 1- BANNER COM ATIVIDADE PRÁTICA.



Fonte: registro da autora.

A segunda atividade envolveu a escuta e interpretação da música “Aos Olhos do Pai”. A letra, que valoriza a singularidade e a importância de cada pessoa, foi discutida coletivamente, e os alunos produziram desenhos que representavam como imaginavam a história contada na canção. A sensibilidade despertada pela letra possibilitou um espaço de acolhimento e autoafirmação.

Na terceira atividade, denominada Dinâmica do Espelho, cada estudante foi convidado, ao som de uma música personalizada, a contemplar sua própria imagem diante do espelho. O objetivo era valorizar a própria existência, destacando aspectos positivos de si mesmos. A experiência provocou reflexões profundas, levando muitos alunos a se emocionarem ao reconhecer sua singularidade.

A imagem documenta esse instante de construção subjetiva e afetiva, reafirmando o papel da escola como espaço formador

de identidades e promotor de experiências humanizadoras. A Dinâmica do Espelho representou, assim, um marco no processo de fortalecimento da autoestima dos alunos, colaborando para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e respeitosos.

IMAGEM 2 - ATIVIDADE PRÁTICA.



Fonte: registro da autora.

A quarta atividade abordou a carteira de identidade e sua relevância. Foram explicados os dados que compõem o documento e seu papel na identificação cidadã. Cada aluno preencheu uma cópia xerografada do documento com seus dados pessoais. Essa ação contribuiu para a compreensão da

importância da preservação dos documentos e do valor de sua digital como um elemento único e intransferível.

A imagem 3 fotografa a culminância do projeto por meio da exposição do banner sobre a carteira de identidade. Esta atividade teve como objetivo aproximar os alunos do entendimento prático e simbólico dos documentos oficiais de identificação, com ênfase na carteira de identidade como instrumento de registro pessoal e pertencimento social.

Durante a atividade, os estudantes receberam cópias xerografadas do documento, que foram preenchidas com seus dados reais ou simulados, de acordo com a idade e autorização dos responsáveis. O exercício permitiu que refletissem sobre a relevância da identidade civil e sobre os elementos que a compõem, como nome completo, filiação, data de nascimento, naturalidade, fotografia, assinatura e impressão digital.

A discussão em sala sobre a função social da carteira de identidade, aliada ao ato simbólico de preencher o documento, reforçou nos alunos a compreensão de sua singularidade e de seus direitos como cidadãos. A exposição dos trabalhos no banner, conforme retratado na imagem, representou um momento de valorização do percurso vivido e do conhecimento construído coletivamente ao longo do projeto.

Esse encerramento visual e prático sintetizou o processo de aprendizagem, proporcionando um espaço de reconhecimento e celebração da identidade individual e coletiva dos alunos envolvidos.

IMAGEM 3 - EXPOSIÇÃO DO BANNER DA CARTEIRA DE IDENTIDADE NA CULMINÂNCIA DO PROJETO.



Fonte: registro da autora.

Na quinta atividade, foi discutida a certidão de nascimento, destacando sua função como registro primordial da identidade. Além disso, trabalhou-se a valorização das origens familiares, tanto matriarcais quanto patriarcais, possibilitando uma reflexão sobre a história de cada estudante.

A sexta atividade propôs a elaboração de uma árvore genealógica. Os alunos realizaram pesquisas junto às suas famílias para coletar informações sobre seus antepassados. A construção da árvore permitiu o fortalecimento dos laços familiares e o surgimento de um diálogo efetivo entre pais, mães e filhos.

Por fim, a sétima atividade envolveu o desenho da família. Cada estudante representou graficamente os membros com os quais convive e escreveu seus nomes. A atividade foi acompanhada de uma conversa sobre os papéis que cada integrante exerce no cotidiano, promovendo o respeito e a valorização da estrutura familiar de cada um.

O encerramento do projeto foi marcado por uma apresentação musical coletiva, como retrata a imagem IV. Os alunos interpretaram a canção Paz, escolhida por seu conteúdo simbólico e por dialogar com os valores trabalhados ao longo das atividades. O momento foi carregado de emoção e representou a síntese artística do processo vivenciado, destacando o respeito, a empatia e a valorização das identidades singulares que compõem o grupo.

IMAGEM 4 - APRESENTAÇÃO NO DIA DA CULMINÂNCIA MÚSICA PAZ.



Fonte: registro da autora.

A música, executada com sensibilidade, ofereceu aos estudantes a oportunidade de expressar sentimentos construídos ao longo do percurso pedagógico, ao mesmo tempo em que envolveu a comunidade escolar em uma atmosfera de acolhimento e pertencimento. A atividade reafirmou a importância da arte como meio de ressignificação pessoal e de fortalecimento de vínculos coletivos no ambiente educacional.

IMPACTOS E REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

Inicialmente, o desenvolvimento das atividades foi marcado por uma postura retraída dos alunos, principalmente em razão da timidez e do medo da exposição. Contudo, com o decorrer das semanas, os estudantes demonstraram maior abertura, envolvimento e interesse. O projeto Quem sou eu? permitiu romper barreiras emocionais e culturais, promovendo um espaço de pertencimento e escuta ativa.

Do ponto de vista profissional, foi uma experiência enriquecedora. A proposta exigiu sensibilidade para lidar com questões subjetivas e respeitar os diferentes contextos familiares e culturais. Em termos pedagógicos, a construção de atividades contextualizadas com a realidade local como a importância da identidade em contextos migratórios e o uso de documentos reais fez toda a diferença na apropriação dos conteúdos.

No relacionamento com a coordenação e a comunidade escolar, o projeto foi bem acolhido. Houve apoio institucional, e as famílias participaram de forma indireta, principalmente no levantamento das informações genealógicas. Essa interação entre escola e comunidade gerou resultados positivos na aprendizagem e fortaleceu o vínculo escola-família.

A experiência vivenciada através do projeto Quem sou eu? reafirma a importância de se trabalhar a identidade na formação dos estudantes. Em um contexto escolar atravessado por diversidades culturais e identitárias, proporcionar espaços de fala e escuta, bem como atividades que valorizem a história de cada um, é essencial para a construção de uma educação humanizadora e significativa.

Ao final das atividades, foi possível perceber avanços significativos na autoestima, no comportamento e no desempenho dos alunos. A escuta ativa, o respeito à diversidade e o reconhecimento da própria história foram pilares que nortearam o projeto e deixaram marcas positivas no percurso formativo dos estudantes envolvidos.

PERCEPÇÃO DAS ATIVIDADES DOS ALUNOS E VIVÊNCIA DO PROJETO

Durante o desenvolvimento do projeto Construindo Minha Identidade: Quem Sou? De Onde Vim? Para Onde Vou?, foi possível observar, por meio de atitudes e relatos dos alunos, uma lacuna significativa em relação ao reconhecimento de sua própria identidade. A ausência de autoconhecimento e o distanciamento de suas origens foram aspectos que despertaram a necessidade de uma intervenção pedagógica intencional. Considerando que cerca de 85% dos estudantes da Escola Estadual em Tempo Integral Prof. Maria das Dores Brasil são imigrantes, torna-se imprescindível o fortalecimento do sentimento de pertencimento, da autoestima e do respeito à diversidade, elementos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem e formação cidadã.

O autoconhecimento, nesse sentido, foi promovido por meio de atividades reflexivas e expressivas, permitindo aos alunos reconhecerem suas histórias, características e raízes. Tais experiências impactaram positivamente na autoestima e no rendimento escolar, uma vez que ao se sentirem valorizados, os estudantes demonstraram maior engajamento e segurança nas interações sociais e acadêmicas. Em contextos marcados pela diversidade cultural, como o da escola em questão, trabalhar com a temática da identidade contribui para o desenvolvimento de empatia, respeito mútuo e inclusão.

A construção da identidade foi compreendida, conforme Hall (2006, p. 10), como um processo dinâmico, “formado na e através da diferença e não como uma essência que permanece idêntica ao longo do tempo”. Assim, a proposta pedagógica partiu do princípio de que a identidade é construída socialmente e se transforma continuamente, sendo essencial que os estudantes se vejam como sujeitos históricos e culturais, tal como defende Freire (1996), ao afirmar que o reconhecimento da identidade é parte de um processo educativo libertador.

As atividades desenvolvidas ao longo do projeto buscaram estimular a reflexão individual e coletiva. O projeto teve início com a produção de um texto intitulado Quem Sou Eu?, no qual os alunos foram convidados a descrever aspectos de sua identidade, como gostos pessoais, características físicas e histórias familiares. Esta primeira atividade possibilitou que os estudantes externalizassem suas percepções sobre si mesmos, além de servirem como ponto de partida para apresentações orais em sala de aula, promovendo o desenvolvimento da expressão verbal e da escuta ativa.

Posteriormente, foi realizada a dinâmica do espelho, momento no qual os alunos, ao som da música Aos olhos do Pai, olharam

para si mesmos com atenção e ternura. A proposta era que cada aluno se observasse com mais profundidade, identificando características pessoais positivas, fortalecendo a autoestima e promovendo um olhar mais afetuosos sobre si próprio. Após essa vivência, os estudantes escreveram sobre o que sentiram ao se ver no espelho, quais traços mais apreciaram em si e qual nota dariam a si mesmos, incentivando a autovalorização.

A construção da árvore genealógica foi outro momento significativo. A atividade permitiu que os alunos resgatassem suas origens familiares, nomeando bisavós, avós, pais e irmãos. Para complementar, responderam perguntas como: Quem escolheu seu nome?; Qual o significado do seu nome?; Como foi a sua chegada na família?. Essas reflexões aproximaram os estudantes de sua história de vida e incentivaram o fortalecimento dos vínculos afetivos.

Além disso, os alunos elaboraram modelos simbólicos de certidão de nascimento e identidade, expressando de forma lúdica e simbólica a importância dos documentos como parte do reconhecimento de si e da cidadania.

Outro momento marcante foi o ensaio e a apresentação da música A Paz, da banda Roupa Nova, que ocorreu durante a culminância do projeto, no dia 11 de abril de 2025. A música foi escolhida coletivamente pelos alunos e ensaiada com o auxílio de um professor, que contribuiu com a harmonização vocal e acompanhou os estudantes ao piano. A apresentação emocionou a todos, simbolizando o desejo dos alunos por um ambiente escolar mais pacífico, inclusivo e respeitoso.

Durante a culminância, cada turma organizou um espaço de apresentação dos trabalhos desenvolvidos. No caso da turma participante do projeto de identidade, o ambiente foi decorado

com balões brancos simbolizando a paz, e os materiais produzidos foram dispostos em estações temáticas: árvore genealógica, certidão de nascimento, cédula de identidade, espelho e o texto Quem Sou Eu?. Em cada estação, um grupo de alunos se revezava para explicar aos visitantes o significado das atividades e suas contribuições para o autoconhecimento.

A presença do artista local Eliakin Rufino, que visitou a escola nesse dia, foi outro ponto alto da culminância. Sua participação inspirou os alunos a valorizarem suas raízes culturais e a compreenderem a importância da arte na construção identitária.

A experiência relatada pelos alunos evidencia a relevância de projetos que trabalham a identidade no contexto escolar. Segundo Silva (2000), a escola deve ser um espaço de reconstrução identitária, desafiando estereótipos e promovendo o respeito à diversidade. Ao proporcionar momentos de escuta, expressão e reflexão, o projeto possibilitou aos estudantes reconhecerem suas singularidades e se sentirem pertencentes a um coletivo. Ao final, muitos relataram que o projeto os ajudou a se conhecerem melhor, a compreenderem suas raízes e a valorizarem sua história de vida.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

A construção da identidade é um processo complexo, dinâmico e contínuo, influenciado por múltiplos fatores, como a história pessoal, a cultura, as relações familiares e o contexto social. Conhecer suas origens e refletir sobre a própria trajetória de vida são ações fundamentais para que o indivíduo desenvolva autoconhecimento e segurança em relação à sua identidade.

Para Hall (2006, p. 10), “a identidade é formada na e através da diferença e não como uma essência que permanece idêntica ao longo do tempo”. Nesse sentido, ao conhecer sua cultura de origem, sua história e valores familiares, o sujeito compreende melhor quem é e onde se localiza no mundo. Essa compreensão é essencial em contextos escolares marcados pela diversidade, pois possibilita o respeito às diferentes trajetórias e contribui para a construção de um ambiente inclusivo.

Segundo Vygotsky (1989), o aprendizado se dá por meio da interação social, especialmente quando mediado por elementos significativos à cultura do sujeito. Ao trabalhar com temas que partem das vivências dos estudantes, como família, origens e aspirações, o professor possibilita uma aprendizagem mais significativa. A identidade, nesse cenário, não é apenas conteúdo, mas ponto de partida para o desenvolvimento integral. A prática pedagógica, quando contextualizada e significativa, é potencializada pela expressão oral e escrita, uma vez que essas práticas favorecem o diálogo entre a experiência individual e o conhecimento coletivo. Nessa perspectiva, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) ressaltam que

criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 96).

Stuart Hall (2006), discute que a identidade não é fixa, essencial ou imutável, mas sim construída historicamente, em constante transformação. Ele afirma que a identidade é formada

por meio das relações com o outro, dos discursos culturais e das práticas sociais. Ele destaca ainda que a identidade não é algo que já nasce com o sujeito, mas sim algo que “nunca é completa, sempre construída dentro, e não fora, da representação”, ela é moldada pelas experiências, pela linguagem e pelas posições que o sujeito ocupa no mundo, sendo afetada por fatores como cultura, história, poder e sociedade.

Hall rompe com a ideia de uma identidade essencialista e propõe uma visão flexível e relacional da identidade, fundamental para entender os processos educacionais, a inclusão e o respeito à diversidade. Segundo Vygotsky (1989) a construção da identidade está profundamente ligada aos processos de interação social e linguagem. Ele defende que o desenvolvimento do sujeito ocorre por meio das relações que estabelece com o outro e com o meio cultural ao qual pertence. Nesse sentido, a identidade não é algo pronto ou fixo, mas construída ao longo do tempo, nas trocas sociais, nas experiências vividas e nos significados atribuídos a elas. A linguagem, para Vygotsky, é um instrumento essencial nessa formação, pois permite ao indivíduo se expressar, compreender o mundo e a si mesmo. Assim, a escola e os espaços educativos têm papel fundamental nesse processo, pois são ambientes ricos de interação, onde a criança pode construir seu mundo, afirmando sua identidade e reconhecendo a dos outros.

Para os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o ensino de gênero deve ir além da gramática isolada e focar na prática de linguagem em situações reais de uso, considerando os contextos de produção, circulação e recepção dos textos. A sequência didática é estruturada em etapas, permitindo que o aluno compreenda a função comunicativa e a estrutura do gênero antes de produzi-lo. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, uma

aprendizagem mais crítica e reflexiva sobre a linguagem. Assim, o processo de construção da identidade também fortalece a competência comunicativa dos estudantes.

Além disso, Freire (2020) ressalta que o ato de educar deve ser pautado no respeito à identidade dos sujeitos. Para ele, “ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade de cada um” (Freire, 2020, p. 67). Isso implica compreender que cada aluno traz consigo uma bagagem única, que deve ser valorizada como ponto de partida para o processo educativo.

Ao refletir sobre si mesmos, sua história e suas expectativas, os alunos ampliam não apenas sua percepção identitária, mas também desenvolvem habilidades cognitivas e socioemocionais. Com isso, torna-se possível construir um projeto de vida mais sólido e coerente com seus desejos, potencializando sua permanência e sucesso no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

Trabalhar a identidade com os alunos do Ensino Fundamental, especialmente em contextos marcados pela imigração e pela diversidade cultural, revela-se uma prática pedagógica profundamente transformadora. O projeto descrito ao longo deste capítulo teve como ponto de partida a escuta atenta das necessidades da comunidade escolar, que conta com um expressivo número de estudantes imigrantes, em sua maioria oriundos da Venezuela. A percepção de atitudes de não pertencimento, baixa autoestima e desconhecimento de suas próprias origens evidenciou a urgência de uma intervenção que promovesse o fortalecimento do autoconhecimento, o reconhecimento das raízes familiares e culturais, e o respeito às múltiplas identidades presentes no espaço escolar.

A partir dessa realidade, foi estruturado um projeto interdisciplinar ancorado em práticas dialógicas e em dinâmicas de valorização da subjetividade de cada aluno. O desenvolvimento das atividades propostas como a escrita do texto Quem sou eu?, a dinâmica do espelho, a construção da árvore genealógica e a apresentação de documentos simbólicos como certidão de nascimento e a cédula de identidade permitiu aos alunos se expressarem de forma criativa e afetiva. Tais práticas pedagógicas não apenas aproximaram os alunos de suas histórias de vida, mas também promoveram uma maior empatia entre os colegas, construindo pontes entre as diferentes experiências pessoais.

Além disso, a culminância do projeto, com a apresentação musical da canção A Paz, do grupo Roupas Nova, e a presença do artista local Eliakin Rufino, representou um momento de celebração coletiva da diversidade e da unidade. Essa ação final consolidou o percurso de resgate identitário percorrido ao longo das atividades, demonstrando que o trabalho com identidade ultrapassa os limites da sala de aula e se projeta na vida cotidiana dos estudantes, promovendo vínculos, autoestima e pertencimento.

Com base em Hall (2006), que concebe a identidade como um processo em permanente construção, e em Silva (2000), que destaca a escola como espaço de reconstrução identitária e de combate a estereótipos, compreende-se que a valorização da identidade no ambiente escolar contribui diretamente para a formação de cidadãos críticos e inclusivos. Nesse contexto, a escola deixa de se limitar à transmissão de conteúdos e passa a ser um território de acolhimento, escuta e valorização do sujeito em sua integralidade.

A proposta pedagógica aqui relatada dialoga também com os princípios freireanos, que posicionam o aluno como sujeito histórico e cultural (Freire, 1996). Ao promover o reconhecimento da identidade de cada estudante, abre-se espaço para a construção de um processo educativo verdadeiramente libertador, no qual os aprendentes não apenas se reconhecem no currículo, mas também se tornam protagonistas da sua própria trajetória escolar.

O impacto do projeto foi perceptível não apenas no engajamento dos alunos durante sua execução, mas também nos depoimentos finais, que revelaram o quanto a experiência foi significativa para a compreensão de si mesmos e de suas origens. As falas registradas demonstraram que os estudantes passaram a enxergar a si e aos colegas com mais respeito, afeto e orgulho. Muitos relataram que, pela primeira vez, haviam parado para pensar sobre quem realmente eram, de onde vinham, e o que significava pertencer a uma cultura específica. A valorização das línguas, das histórias e das raízes de cada um gerou um ambiente de maior integração e respeito mútuo.

Em tempos marcados pela intensificação dos fluxos migratórios e pelos desafios da convivência multicultural, projetos como esse demonstram a potência da educação na construção de uma sociedade mais justa, acolhedora e plural. A escola, enquanto espaço de formação integral, deve assumir o compromisso com a promoção da diversidade, da equidade e da inclusão, atuando como mediadora de experiências que permitam aos alunos reconhecerem-se como sujeitos singulares, com histórias, vozes e culturas que merecem ser conhecidas e respeitadas.

Por fim, reafirma-se a importância de que projetos como este sejam contínuos e sistematizados no currículo escolar, e não experiências pontuais. A construção da identidade é um processo

permanente, e o ambiente escolar precisa oferecer, de forma constante, espaços de fala, escuta, criação e reconhecimento. Assim, trabalhar a identidade com os alunos é também um ato político, que visa a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes do seu papel no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CIDESP – Centro Integrado de Desenvolvimento Social e Profissional. **Curso de formação em diversidade cultural e educação escolar.** Plataforma Virtual de Formação Continuada, 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Martine; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

TAJFEL, Henri; TURNER, John C. The social identity theory of intergroup behavior. In: WORCHEL, Stephen; AUSTIN, William G. (org.). **Psychology of intergroup relations.** 2. ed. Chicago: Nelson-Hall, 1986. p. 7–24.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO 4

CLUBE DO LIVRO: LEIO, INTERAJO E REFLITO

Adriana da Silva Torquato¹

SALA DE LEITURA: UM ESPAÇO DE APOIO E PARCERIA PEDAGÓGICA

*"A Leitura engrandece a alma."
Voltaire*

Sou a professora Adriana Torquato, graduada em Letras/Espanhol e estive em sala de aula até 2021, atualmente estou na função de mediadora da sala de leitura da Escola Maria das Dores Brasil, local onde trabalho desenvolvendo projetos que têm um objetivo em comum: o letramento literário dos estudantes. Acredito que a leitura salva, nos torna melhores, mais sábios e mais conscientes de nosso papel social.

Assim, neste capítulo meu objetivo é descrever os procedimentos para a criação e dinamização de um clube de leitura

¹ Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Espanhola pela Universidade Candido Mendes do Rio de Janeiro e graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Roraima-UFRR.

escolar desenvolvido na sala de leitura da Escola Maria das Dores Brasil. A sala de leitura configura-se como um espaço pedagógico de apoio e parceria, que tem como objetivo a promoção do conhecimento, da cultura e da formação leitora dos estudantes. Sua função vai além da disponibilização de exemplares de livros e recursos didáticos, pois estabelece-se como um ambiente de estímulo à pesquisa, ao pensamento crítico e à ampliação de práticas educativas. Em articulação com professores e demais membros da comunidade escolar, a sala de leitura apoia projetos e ações que visam a valorização da leitura e escrita.

Nesse sentido, eu e as demais mediadoras da sala de leitura, professoras Jorgina Reis e Antonia Maria, estamos sempre à disposição para auxiliar os professores de sala de aula em seus projetos, participamos e contribuímos ativamente nas ações realizadas na escola. Um exemplo foi o suporte oferecido ao projeto Letralizar² (King, 2025), idealizado pela professora de Inglês Karla King, no qual foram trabalhados os letramentos com as turmas de 6º ano. O projeto resultou na produção de livros autobiográficos, que tiveram seu lançamento em uma manhã de autógrafos organizada conjuntamente entre a professora e nossa equipe da sala de leitura.

Também somos sempre procuradas pela professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, Marleide Sales, de modo que a auxiliamos, durante o Projeto de Intervenção, a produzir o mural, os adereços e pude assistir à peça teatral que seria apresentada em primeira mão, posteriormente essa apresentação foi adaptada para o cinema, transformando-se em um curta literário exibido na VII MOSTRA DE CURTA LITERÁRIO ESTUDANTIL do Programa Estadual Caminhada Literária.

² Para mais informações acesse <https://sites.google.com/view/entrelinguasfronteirakarlaking/projeto-letrealizando>.

A parceria com o projeto de intervenção Identidade, Cultura e Educação: Construindo Saberes na MDB, se deu com o desenvolvimento das funções cognitivas e acadêmicas dos alunos por meio da interação entre culturas, utilizando diferentes linguagens e manifestações culturais, a fim de auxiliar na superação de dificuldades, desenvolver habilidades cognitivas e sociais, ampliar o repertório cultural e criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo, onde as diferenças culturais são celebradas e integradas como parte essencial do processo educacional. Além disso, foram adotadas práticas de incentivo à leitura, à escrita e ao pensamento crítico. Como fruto dessas práticas e as que a escola vem desenvolvendo, pensou-se em novas estratégias pedagógicas que integrassem a leitura ao cotidiano escolar dos discentes. A alternativa proposta foi a criação do Clube do Livro, com o objetivo de desenvolver a capacidade crítica e criativa, bem como a ampliação de repertório de conhecimentos dos estudantes.

As razões para a escolha do Clube do Livro, se deve ao fato de que o ato de ler precisa fazer parte da vida dos estudantes dentro e fora do ambiente escolar, de modo a propiciar uma aprendizagem gradual e significativa, possibilitando, assim, um efetivo processo de desenvolvimento intelectual. No ensino médio, a leitura do texto literário é, sem dúvida, muito importante para o aluno nesta fase de sua formação escolar. O texto literário promove um encontro especial com a leitura, pois através do contato com a literatura o aluno descobre as múltiplas faces da linguagem, assim como também entra em contato com diferentes aspectos da Língua Portuguesa. Quanto maior for a diversificação dos textos literários apresentados aos alunos, maior será a experiência que ele terá com este universo de singular beleza, magia e emoção. Segundo Freire,

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p.5).

A leitura favorece os estudantes no sentido de mergulhar no interior dos textos e assim estabelecer relações entre os textos lidos e o mundo presente em que estão inseridos, sem ela, não é possível aprender e continuar aprendendo, o ato de ler configura-se como uma ferramenta essencial no processo de interpretação da realidade social, contribuindo para a criação do pensamento crítico e o questionamento do mundo. De acordo com Geraldi (2011, p.84), “a leitura é entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações.”

Além disso, considerando seu potencial transformador, a leitura representa um dos hábitos mais engrandecedores, através de sua prática é possível: estimular a criatividade, ampliar o vocabulário, aperfeiçoar as capacidades de concentração e de memorização, desenvolver a coerência entre as ideias, manter o cérebro ativo, melhorar as habilidades de escrita e análise, etc.

A escola ao criar ambientes de leitura e produção de textos literários, como o Clube do Livro, consegue influenciar positivamente o aluno na busca pela sua identidade, apresentando a literatura como uma maneira de se comunicar com o mundo à sua volta. A formação de leitores de textos literários no ensino médio é, não há dúvida, um grande desafio, as vantagens e os benefícios da leitura para a formação do aluno são incontáveis.

FIGURA 1: ALUNOS PARTICIPANDO DE RODA DE CONVERSA NO CLUBE DE LEITURA



Fonte: Registros da autora (2025).

O CLUBE DO LIVRO

"Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não lêem"
Mário Quintana

O clube do livro surge como uma potente estratégia pedagógica, na qual o protagonismo estudantil é valorizado e o hábito leitor é estimulado através do compartilhamento de experiências e interpretações. Consiste em um encontro semanal, que ocorre na sala de leitura, com as turmas 201, 202 e 301. Nesse encontro ocorre o desenvolvimento de práticas leitoras, no qual os membros do clube leem e compartilham suas impressões e

opiniões sobre as obras literárias lidas como pode-se observar na imagem abaixo.

FIGURA 2: ALUNOS LENDO “MAUS” DE ART SPIEGELMAN EM ENCONTRO DO CLUBE DE LEITURA



Fonte: Registros da autora (2025).

Antes do início do Clube do Livro na Escola Maria das Dores Brasil, foi feito todo um planejamento, com o envolvimento da equipe da Sala de Leitura e da Coordenação Pedagógica, durante a construção do planejamento, ficou definido que as turmas das segundas e terceiras séries do Ensino Médio seriam as primeiras a participar do Clube, que essas turmas teriam um tempo de aula, por semana, reservado para a realização da atividade e que os alunos iriam para a sala de leitura junto com a sua professora de Língua Portuguesa, a professora Leidiane Leite. Uma vez na sala de leitura, a mediadora ficaria encarregada de desenvolver as atividades do Clube do Livro.

No ambiente escolar, promover práticas significativas de leitura é um desafio constante. Pude constatar o tamanho desse desafio, logo nos primeiros encontros do clube, percebi que a maior parte dos alunos não leem, alguns que já haviam emprestado livros da biblioteca, confessaram que não leram nenhum deles, na maioria das vezes, por desinteresse, por preguiça, por falta de tempo, enfim... eram muitas desculpas. Então, resolvi contar-lhes um pouco sobre minha experiência com os livros, como forma de estimulá-los a fazer o mesmo. Convidei-os para uma roda de conversa e a partir do que foi dito por eles, concluí que os alunos que já haviam lido um livro completo, eram poucos, e somente leram por obrigação, por imposição da escola, como forma de conseguir uma nota.

Apesar de o adolescente já ter autonomia para escolher as suas próprias leituras, são eles os que menos leem, pois estão acostumados a se informarem na internet, muitos sofrem para se concentrar na leitura, não conseguem realmente entender o que leram, não demonstram interesse pelos livros. Porém, é justamente na adolescência que eles mais precisam da leitura, como forma de compreender sua própria natureza humana e sua individualidade. Além disso, a leitura literária, permite que os alunos desenvolvam um vocabulário mais rico e uma escrita mais densa. As primeiras impressões não foram exatamente como eu esperava, mas percebi que estava no caminho certo ao incentivar estudantes a lerem, eles precisam de estímulo e exemplos de pessoas que foram transformadas por suas leituras.

O Clube de livro foi, então, criado com o objetivo de exercitar a leitura como prática democrática, fundamental para a formação do senso crítico e da cidadania do estudante. Visa também, sensibilizar os adolescentes ao desenvolvimento da compreensão leitora por meio da leitura de obras literárias. E,

mais ainda, pretende-se valorizar o ambiente da sala de leitura e o acervo literário disponível. Assim, a criação do Clube busca contribuir para a formação de leitores autônomos e conscientes, possibilitando ao leitor participante a vivência de emoções e o desenvolvimento da imaginação, através da leitura e interpretação dos livros lidos.

No início do Clube, foi explicado aos alunos como seria a dinâmica dos encontros, em um primeiro momento, tentamos trabalhar o conteúdo literário que estava previsto no planejamento (as gerações do Romantismo, para as segundas séries e Modernismo para a terceira série) mas percebi que os alunos precisavam de algo diferente, uma vez que temos muitos livros interessantes no nosso acervo, então nos encontros seguintes, os estudantes fizeram a escolha de um livro, para ser lido no formato de Tertúlia, onde cada um lê em voz alta para todos. A turma 202, escolheu ler o livro: “Maus”, de Art Spiegelman; As turmas 201 e 301 escolheram ler “Quem é você, Alasca?”, de John Green.

FIGURA 3: LEITURAS ATUAIS DO CLUBE DO LIVRO



Fonte: registros da autora (2025).

Após a escolha das obras literárias, iniciamos a leitura, mas os estudantes têm muita dificuldade na prática leitora, foi possível notar a enorme deficiência até mesmo na pronúncia de palavras simples da Língua Portuguesa, também não respeitam a pontuação e muito menos conseguem manter um tom de voz agradável para a leitura. Todos esses percalços, toda essa defasagem, em uma atividade que deveria ser natural na vida estudantil, levou-me a questionar se o Clube daria certo. Contudo, continuo insistindo, leio com eles toda semana, organizo o ambiente da sala de leitura, leio sempre nos encontros e solicito a participação de todos.

As turmas 201 e 301, ainda continuam lendo o livro do autor John Green, *Quem é você, Alasca?*, pois tivemos uma interrupção por causa do recesso escolar e decidimos voltar um pouco na história. Já a turma 202, conseguiu concluir o livro *"Maus"*, de Art Spiegelman, fizemos a discussão sobre a obra. No encontro seguinte foi realizada a escolha do próximo livro, e ficou definido que iríamos ler *"Assassinato no Expresso do Oriente"*, da escritora Agatha Christie, porém o livro é muito difícil para eles conseguirem ler e entender a história, assim sugeri que trocassem de livro e agora estamos lendo *"A outra face"*, de Deborah Ellis.

Percebe-se que o Clube do Livro está prosperando, os alunos estão mais dispostos a fazer a leitura dos livros e refletir sobre os mesmos. Nota-se o despertar do interesse em saber o que ainda vai acontecer nas histórias, alguns estão até assistindo a uma série sobre o livro *"Quem é você, Alasca"*, fato que torna a discussão literária mais rica. Ao final de cada encontro, quando realizamos um apanhado geral do que foi lido, onde quem quiser pode expor seu ponto de vista, também tenho notado uma maior participação e engajamento. O clube do livro, enquanto espaço de convivência e partilha, está conseguindo ultrapassar a simples atividade de ler em grupo, representando uma oportunidade de encontro

entre diferentes vozes, experiências e visões de mundo, criando uma rede de significados que fortalece tanto o desenvolvimento individual quanto o coletivo. No campo educacional, o seu impacto é notório, uma vez que estimula o hábito da leitura, amplia o vocabulário, desenvolve a capacidade interpretativa e promove a autonomia intelectual dos participantes.

Ao discutir uma obra, os estudantes exercitam a escuta atenta, o pensamento crítico e a argumentação, ou seja, estão desenvolvendo competências e habilidades fundamentais para sua formação acadêmica e cidadã. Além disso, ao ter contato com diferentes gêneros e autores, os alunos constroem repertório cultural e ampliam sua sensibilidade literária. Já no tocante ao seu impacto social, o clube do livro atua como espaço democrático e inclusivo. Ao possibilitar que cada estudante leitor expresse sua interpretação, ele valoriza a diversidade de olhares e promove o respeito às diferenças. Esse ambiente de diálogo favorece a cooperação, fortalece vínculos entre colegas e estimula a empatia, já que, ao mergulhar nas histórias, os participantes também se colocam no lugar do outro. Outro ponto relevante é que o clube está contribuindo para a formação cidadã, pois, ao discutir temas presentes nas obras literárias, como desigualdade, identidade, ética e justiça, os estudantes refletem sobre a realidade social e constroem novas formas de compreender o mundo. Portanto, o clube de leitura não é apenas um espaço de apreciação literária, mas uma prática pedagógica e social transformadora.

A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA E O PAPEL DO MEDIADOR

*"Os livros não mudam o mundo.
Quem muda o mundo são as pessoas.
Os livros só mudam as pessoas."
Mário Quintana.*

A leitura literária desempenha um papel fundamental na formação do leitor ao desenvolver seu senso crítico e sua sensibilidade, constituindo-se como um espaço de experiência estética, de ampliação cultural e de exercício da subjetividade. Para além da função instrumental da leitura - muitas vezes reduzida ao domínio da decodificação ou à preparação para avaliações escolares, vestibulares e concursos -, a literatura possibilita ao aluno uma vivência de linguagem que envolve fruição, interpretação e construção de sentidos.

Zilberman (2003) reforça que a literatura, ao circular no espaço escolar, deve ser entendida como prática cultural, capaz de promover a inserção do sujeito em uma comunidade leitora e de ampliar sua visão crítica da sociedade. A leitura literária permite ao estudante confrontar-se com dilemas humanos, reconhecer-se em narrativas diversas e, ao mesmo tempo, estranhar a realidade para transformá-la. Trabalhar a literatura é, antes de tudo, mergulhar num mundo de subjetividade e encantamento, um lugar mágico onde o aluno encontra a possibilidade de se descobrir, de se reconhecer, de se encontrar, de interagir e refletir sobre o mundo em que vive. Neste sentido, a literatura passa a ser um convite à liberdade de expressão, onde os alunos podem expressar seus sentimentos, descobrir e compreender melhor suas próprias emoções.

Outro aspecto relevante é apontado por Candido (2004), ao destacar que a literatura humaniza, isto é, desenvolve a sensibilidade e a consciência ética dos indivíduos. Nesse sentido, o contato com obras literárias na escola não se restringe tão somente ao aprendizado linguístico, mas contribui para a formação integral do sujeito.

Assim, incentivar a leitura literária na escola implica valorizar o texto narrativo como objeto estético e cultural, evitando reduzi-lo a mero pretexto para exercícios de interpretação ou gramática. É fundamental que o professor mediador de leitura crie práticas que despertem a curiosidade, o prazer e o envolvimento com a obra, assegurando ao estudante a vivência plena da literatura.

Portanto, a leitura literária na escola deve ser concebida como um processo de formação cultural, estética e cidadã. Cabe à instituição escolar garantir o acesso e a permanência do aluno nesse universo, estimulando-o a reconhecer a literatura como direito, experiência e instrumento de humanização.

Cosson (2006) afirma que a leitura literária é “um direito” e que a escola tem a função de garantir esse direito ao proporcionar acesso qualificado ao texto literário. Nesse sentido, a mediação do professor é essencial para criar condições de encontro entre aluno e obra, favorecendo não apenas a compreensão textual, mas também o diálogo com diferentes tradições culturais e visões de mundo.

Portanto, quando se fala em mediação da leitura, costuma-se associá-la imediatamente ao ambiente escolar, seja nas aulas de Língua Portuguesa, seja nas bibliotecas e salas de leitura. Entretanto, é importante destacar que esse processo não deveria restringir-se à escola: a família também exerce um papel essencial, sendo o primeiro espaço de contato com os livros e com a experiência leitora. Assim, tanto a instituição escolar

quanto o núcleo familiar devem atuar de forma complementar, criando condições favoráveis para que a leitura se torne hábito desde a infância. Nesse contexto, o mediador de leitura assume a função de dinamizar o encontro entre o leitor e o texto, promovendo atividades que ressignifiquem a prática leitora de maneira prazerosa e instigante. Sua tarefa é, sobretudo, facilitar o diálogo com a obra, estimulando a autonomia e desenvolvendo a compreensão crítica de quem lê.

De acordo com Pimentel, Bernardes e Santana (2007), o mediador precisa mostrar aos jovens leitores que ler é uma atividade enriquecedora, e que dá a oportunidade de se viver experiências gratificantes e a possibilidade dos leitores se tornarem agentes que constroem e modificam a sociedade. Desse modo o mediador torna-se transformador social que, antes de qualquer coisa, precisa ser um leitor. Precisa também, gostar de compartilhar suas leituras, ser comunicativo e estar preparado para receber os diversos tipos de leitores e os não-leitores, fazendo-os compreender que a leitura permite a humanização do sujeito.

É um grande desafio para o mediador de leitura o desenvolvimento de ações direcionadas aos jovens, uma vez que estes possuem múltiplos gostos e preferências, bem como uma predileção pelos dispositivos eletrônicos, principalmente o smartphone, para acessar as redes sociais. Entretanto, é necessário que no processo de mediação haja entusiasmo por atividades de produção de significados e de diálogos entre os textos e os leitores em formação.

Minha história com os livros começou ainda criança, sempre gostei de ler, escrever e contar histórias, por isso tornei-me professora da área de Linguagens. Lecionei durante 3 anos na Escola Agrotécnica (EAGRO), e lá voltei a me apaixonar pelos

livros, era professora de Literatura. As experiências que tive nesta instituição de ensino foram ao mesmo tempo desafiadoras e gratificantes, percebi como a literatura transforma vidas, aquele aluno tímido ganha voz e começa a ser protagonista de sua própria aprendizagem. Resumindo, foram anos maravilhosos que impactaram positivamente minha prática pedagógica.

Comecei a lecionar na Escola Maria das Dores Brasil em 2013, fui professora de Língua Portuguesa, Sociologia, Arte, Espanhol e também de Eletivas, e sempre consegui trabalhar a literatura em minhas aulas. Agora readaptada, estou muito feliz de estar lotada na sala de leitura, e também me sinto grata por poder continuar incentivando o hábito leitor nos estudantes.

Percebo que representa um grande desafio ser mediadora da sala de leitura e conseguir efetivamente desenvolver ações direcionadas aos adolescentes, pois os mesmos apresentam um certo desinteresse pela prática leitora, ficam entediados com facilidade, por isso sempre gosto de ler para eles, assim posso mostrar-lhes como fazer uma leitura expressiva, e consigo tornar a experiência mais atrativa.

FIGURA 4: SALA DE LEITURA DA ESCOLA ESTADUAL MARIA DAS DORES BRASIL



Fonte: registros da autora (2025).

CONCLUSÃO

A experiência com a Sala de Leitura e, mais recentemente, com o Clube do Livro, evidenciou que a formação de leitores exige tempo, dedicação e, sobretudo, sensibilidade pedagógica. Não se trata apenas de disponibilizar obras ou de propor atividades obrigatórias, mas de criar situações em que os estudantes possam se reconhecer como sujeitos da leitura, capazes de dialogar com os textos e de produzir sentidos a partir deles.

Ao longo do processo, percebi que, embora muitos alunos não possuíssem o hábito da leitura, quando tiveram acesso a um espaço de acolhimento, escuta e troca de experiências, começaram a enxergar os livros não como imposição escolar, mas como possibilidade de encontro consigo mesmos e com o mundo. O Clube do Livro, nesse sentido, reafirma o papel da literatura como prática social, democrática e transformadora, capaz de despertar a criticidade, a imaginação e a criatividade.

O trabalho desenvolvido em parceria com professores de diferentes áreas demonstra que a Sala de Leitura pode ser um núcleo de articulação pedagógica, onde projetos se complementam e ganham força coletiva. Cada atividade realizada - do Projeto Letralizar à produção de murais, peças teatrais e momentos de autógrafos - mostra que, quando a escola valoriza a leitura como prática de vida, ela se torna instrumento de emancipação e cidadania.

Logo, o Clube do Livro é mais que uma atividade extracurricular, é uma estratégia de resistência frente aos desafios de formar leitores no ensino médio e ao incentivar o gosto pela leitura, ele convida os estudantes a interagir, refletir e transformar sua visão de mundo. Nesse percurso, confirmo que ler é, de fato, um ato de liberdade, e que a literatura permanece sendo uma das mais

poderosas ferramentas de humanização e de formação integral do educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: _____. Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

KING, Karla Danielle Matos Menezes. **Letralizando na diversidade**: práticas para uma Pedagogia das Diferenças.

RABELO, Jairzinho; ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo (Orgs.). In: **Entre o Acolhimento e a construção das aprendizagens**: estudantes, estudiantes and students.

ZAMBRANO, Cora. RABELO, Jairzinho (Orgs.) Edições UERR. Publicação prevista para agosto de 2025. No prelo.

MENDONÇA, Rafaela Soares; DIAS, Luciana Campos de Oliveira. **Memórias de um clube de leitura juvenil**: da concepção às práticas sociais. 2019. 52 f. Produto educacional da dissertação – Jovens do Ensino Médio Integrado como leitores e pronunciadores do mundo: a biblioteca como espaço

de produção de narrativas de leituras (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), 2019.

PIMENTEL, Graça; BERNARDES, Liliane; SANTANA, Marcelo. **Biblioteca escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

RABELO, Jairzinho; ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo (Orgs.). **Entre o acolhimento e a construção das aprendizagens**: estudantes, estudiantes and students. Boa Vista: Edições UERR, [2025]. Publicação prevista para agosto de 2025. No prelo.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

PARTE II

Identidade, cultura e acolhimento

CAPÍTULO 5

O ACOLHIMENTO DE MIGRANTES, A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE E CULTURA NO AMBIENTE ESCOLAR

*Marcos Silveira Aranguiz¹
Samuel Lukas D. Rodrigues²*

INTRODUÇÃO

A Escola Estadual em Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil (Figura 1) localizada em Boa Vista, Roraima, apresenta desde 2017, provocada pela onda de migração de venezuelanos ao Brasil, uma transformação da comunidade escolar. Essa mudança é devido a proximidade da escola com os maiores abrigos de refugiados da cidade. O processo de inclusão de jovens e crianças estrangeiros, no ambiente escolar, demanda

¹ Possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual de Roraima. Especialização em Metodologias do Ensino Superior e EAD pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), em Fundamentos de Filosofia; Conteúdo e Método e Filosofia da Religião, ambos pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). É professor de Filosofia e Projeto de Vida na Escola Estadual de EEMTI Prof Maria das Dores Brasil (SEED/RR). Atualmente é mestrando no programa de mestrado em Filosofia PROF-FILO/UERR

² Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas. Professor de Geografia na Escola Estadual em Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil (SEED/RR). Atualmente é mestrando no programa de pós-graduação em Geografia-PPGEO-UFRR

a construção de estratégias para promover o acolhimento cultural e linguístico, além de barreiras do currículo.

FIGURA 1- E.E.T.I PROFESSORA MARIA DAS DORES BRASIL



Fonte: Folha BV (2025).

No ano de 2025, a partir das avaliações diagnósticas (Figuras 2) realizadas no primeiro bimestre, evidenciou-se diversas e significativas lacunas nas habilidades essenciais dos alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, diante disso, tornou-se fundamental a necessidade de uma intervenção pedagógica diversificada. Tal intervenção buscou promover metodologias inclusivas, considerando as particularidades do nosso contexto, marcado por processos migratórios e pelos impactos educacionais acumulados ao longo do período de suspensão e reorganização das atividades escolares durante a pandemia de COVID-19. O tema central do projeto, conforme abordado no referencial teórico, foi “Identidade, Cultura e Educação: Construindo Saberes”. Desde o início, nossa intervenção buscou

promover abordagens que valorizassem a diversidade e o diálogo intercultural, respeitando as diferenças e acolhendo sugestões para possíveis ações pedagógicas.

FIGURA 2- ENCONTRO PEDAGÓGICO E DISCUSSÃO SOBRE AS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS



Fonte: Org. Autores (2025).

Nesse sentido, é de fundamental importância a necessidade de adaptações das práticas pedagógicas e políticas públicas para melhor acolher esses jovens e crianças. Portanto, uma das formas mais eficazes de tornar a escola um espaço receptivo é valorizando as identidades culturais e incentivando a diversidade como princípio pedagógico. Sendo assim, a escola torna-se um espaço de mediação intercultural, onde o respeito às diferenças é essencial para a equidade educacional e o direito à educação para todos.

Para a execução do projeto, cada turma contou, em média, com dois professores responsáveis, sendo um deles o professor

conselheiro. A duração total do projeto foi de quatro semanas, com início em 6 de março de 2025. O presente relato foi desenvolvido com a turma 201 da Escola Estadual Maria das Dores Brasil, no Ensino Médio em Tempo Integral. A proposta tem como objetivo principal aproximar os estudantes das raízes culturais por meio da gastronomia — um elemento rico e expressivo das tradições de um povo. Durante duas semanas, os alunos se engajaram em uma jornada de pesquisa, produção textual, interação intercultural e vivência culinária, explorando as similaridades e diferenças entre os sabores do Brasil e da Venezuela.

Devido a diversos fatores de horário e organizacionais, a intervenção na turma 201 — foco deste relato — teve início apenas no final da segunda semana do projeto. Apesar do tempo reduzido, os estudantes demonstraram grande envolvimento e conseguiram desenvolver de forma colaborativa uma pesquisa sobre gastronomia brasileira e venezuelana, resultando na produção de um eBook coletivo. A proposta permitiu que os alunos explorassem aspectos culturais relacionados à alimentação, reconhecendo suas identidades e promovendo o diálogo intercultural entre os membros da turma. O encerramento do projeto foi planejado para o dia 11 de abril de 2025, durante o Festival de Cultura e Identidade, evento que contou com diversas apresentações artísticas, exposições temáticas e a culminância do trabalho, com a exibição do eBook e a ambientação de uma sala temática, na qual os estudantes apresentaram os resultados de suas pesquisas e compartilharam a degustação dos pratos estudados com a comunidade escolar.

O papel do ambiente escolar no fortalecimento de identidade

A identidade é um conceito interativo, constituído a partir de vivências individuais e interações sociais durante a vida. Na visão de Dubar (2005), a identidade é construída através de experiências coletivas ao longo do processo de socialização do indivíduo. Portanto, ninguém ao nascer possui uma identidade consolidada, pelo contrário, ela é desenvolvida em diversos contextos e sucessivas experiências, em especial no ambiente escolar, onde o indivíduo passa a ter contato com cultura, valores e saberes externos ao convívio familiar. A escola, enquanto instituição, possui um papel diferenciado para a formação identitária, pois permite a oportunidade de reflexão e convivência com o diferente, permitindo ao estudante desenvolver o sentimento de pertencimento e identificação social.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem não deve ser visto meramente como a transmissão de conteúdos formais, mas como um modo de construção da formação humana integral. Freire (1996) chama a atenção que o processo de educação do indivíduo é um ato político, pois não se restringe apenas a ensinar o que pensar, mas como uma pessoa deve pensar criticamente o mundo ao seu redor. A educação ao incentivar o pensamento crítico, estimula o desenvolvimento de identidades mais livres, conscientes de seus direitos e deveres sociais. No momento em que a escola preza pelas histórias, saberes e culturas de diferentes grupos, fortalece a identidade individual e coletiva, viabilizando o respeito à diversidade e combatendo preconceitos.

Porém, quando a escola negligencia ou ignora a diversidade, ela contribui para a construção de estereótipos e desigualdades. Hall (2006) diz que a identidade é construída a partir dos conceitos e imagens que o indivíduo tem ao seu redor. Se o ambiente

escolar possui em seu currículo a valorização de somente uma cultura dominante, ignorando as identidades de grupos excluídos, ela reforça a exclusão desses grupos. Diante disso, a educação inclusiva adquire um papel fundamental para proporcionar a equidade e garantir que todos os estudantes se identifiquem no espaço escolar.

Somado a isso, o processo de construção de identidade está intrinsecamente ligado às relações interpessoais. O cuidado com as diferenças, a comunicação respeitosa e o reconhecimento das experiências dos estudantes são fatores determinantes para a consolidação da autoestima e autonomia. Portanto, a escola deve ser o espaço onde os alunos se sintam seguros para externar suas ideias, opiniões e sentimentos, sem a preocupação de serem discriminados.

Diante do exposto, a relação de identidade e educação torna-se um processo inseparável, de um lado a escola influencia a formação da identidade dos alunos e promovem o enriquecimento do ambiente escolar, possibilitando novas visões, saberes e formas de ser no mundo. Criar uma educação que respeite e valorize as diferenças é uma oportunidade de formar cidadãos críticos, engajados e conscientes de seu papel na sociedade. Desse modo, a identidade não é meramente o reflexo da sociedade, mas um agente, por meio da educação, que tem o poder de ajudar em um mundo mais justo e plural.

A Gastronomia como Patrimônio Cultural

A gastronomia é uma das formas de expressão da cultura humana, demonstrando saberes, práticas e tradições que são repassadas por gerações. Além de uma necessidade inerente à vida, a alimentação reflete modos de vida de um povo, suas

tradições e crenças. Para Lévi-Strauss (1978), a gastronomia é uma forma de organizar o mundo e possui um papel fundamental na construção da identidade cultural. Assegurar a gastronomia como patrimônio cultural imaterial é primordial para valorizar a diversidade de saberes e para a compreensão da complexidade das relações sociais. Essa visão é corroborada pela UNESCO (2003), que avalia o patrimônio cultural imaterial como uma das formas de valorização da identidade e continuidade das comunidades.

No contexto escolar, a gastronomia está presente no currículo, sendo abordada como um patrimônio cultural imaterial, pode ser uma ferramenta no processo de acolhimento de desigualdades e promover o respeito às diversidades. Candau (2012) compreende que a interculturalidade tem que ser a base da educação, pois subsidia na compreensão das diferenças culturais, não como desafio, mas como uma possibilidade de conhecimento, diálogo e aprendizado. Quando há a valorização das tradições alimentares de diferentes grupos, a escola promove a identificação e o reconhecimento das identidades plurais de seus estudantes e o combate à marginalização de culturas. Para Freire (1996), não há uma hierarquia de saberes, e essa perspectiva é fundamental para transformar o ambiente escolar em um espaço inclusivo, onde todos os membros da comunidade se sintam pertencentes.

Ademais, a gastronomia possibilita a abordagem interdisciplinar, tornando o aprendizado mais próximo a realidade dos alunos. Para Certeau (1994), a comida carrega simbolismos e memórias, transpondo o passado no presente. Trazer as tradições culinárias para o ambiente escolar possibilita uma abordagem de temas como sustentabilidade, direitos culturais e biocultura de forma mais suave, consolidando o protagonismo juvenil e ampliando a compreensão crítica do mundo. Colaborando para o que Santos (2010) denomina ecologia dos saberes, uma abordagem

que valoriza diferentes formas de saberes essenciais para uma educação democrática e transformadora.

Assim, perceber a gastronomia como patrimônio cultural e trabalhá-la no ambiente escolar não deve ser somente uma ação pedagógica, mas um compromisso ético e político com uma educação plural e acolhedora. Ao incorporar os saberes alimentares dos alunos e de seus grupos, a educação colabora para o fortalecimento da identidade, compreensão de diferenças e luta contra as desigualdades.

Migração no ambiente escolar

A migração é a locomoção de pessoas com o objetivo de melhoria nas condições de vida, que pode provocar consequências emocionais, culturais e sociais que podem afetar o indivíduo. A migração é um fenômeno que sempre esteve presente na humanidade. Os seres humanos migram em busca de melhores condições de vida. Em um passado recente, nos séculos XIX e XX, as principais causas da migração eram a busca de trabalho e residência. No momento atual, a partir do século XXI, os deslocamentos costumam ocorrer devido a conflitos domésticos, perseguições políticas, crises socioeconômicas, desastres climáticos, entre outros fatores (Breitenbach, 2022). Na visão de Bauman (1999), viver em deslocamentos, sem criar relações com o local de moradia é uma característica do mundo líquido contemporâneo, acarretando um sentimento de não pertencimento intensificado pela dificuldade com o idioma, estranheza com novos costumes e valores. Tais dificuldades se agravam no ambiente educacional, onde estudantes migrantes são sufocados pela necessidade de se adaptarem o mais rápido possível a um currículo e ambiente que não admira suas identidades culturais.

O ambiente escolar, como espaço de convivência, aprendizagem e respeito, deveria ser um ambiente de acolhimento, porém acaba reproduzindo determinadas práticas que causa a marginalização dos migrantes. Geertz (2008) explica que a dificuldade do indivíduo compreender e ser compreendido pode fazer com que este se sinta excluído ou se considere inferior em ambiente de cultura diferente. Nieto (2002) aponta que as escolas devem ser locais livres para a diversidade cultural e linguística de seus membros, valorizando que cada um carrega suas especificidades que deve ser compreendida, respeitada e absorvida nas práticas pedagógicas. Porém, na realidade os currículos valorizam saberes e práticas das culturas dominantes, ignorando as experiências culturais dos migrantes, não colaborando com sua integração.

Neste cenário, repensar o papel da escola como um local de bem estar, respeito e integração é essencial. Nesse sentido, Appadurai (2001) diz que no mundo globalizado, interativo e dinâmico há novas formas de pertencimentos, que permitem um cruzamento entre as identidades locais com as globais, e a educação necessita se apropriar dessa interação cultural. Dessa forma, é necessário que abra espaços para que o migrante sinta-se à vontade para expressar suas histórias, saberes e tradições.

Relato de Experiência: Identidade e Cultura no Cotidiano Escolar

O tempo de elaboração da proposta com a turma 201 foi de pouco mais de duas semanas. Embora o início da produção tenha sofrido um pequeno atraso, já na primeira aula destinada à organização, os alunos demonstraram estar cientes do projeto e refletiram sobre a temática a ser desenvolvida. Inicialmente, foi sugerida a realização de uma pesquisa que resultaria na produção de um e-book coletivo, com foco na área de Filosofia, em

consonância com o tema geral “Identidade, Cultura e Educação: Construindo Saberes”. No entanto, durante conversas informais anteriores às aulas, muitos estudantes — especialmente os imigrantes venezuelanos, que representam cerca de metade da turma — manifestaram interesse em abordar a gastronomia brasileira e venezuelana. Diante disso, optou-se por atualizar a temática da pesquisa e do e-book, conciliando a proposta pedagógica com os interesses e vivências dos alunos, valorizando assim suas identidades culturais e promovendo maior engajamento com a atividade.

A organização do trabalho com a turma foi iniciada por meio da divisão em dois grandes grupos, cada um responsável por abordar a gastronomia de um país: Brasil e Venezuela. A escolha dos países foi determinada com base na composição da turma, formada em grande parte por estudantes brasileiros e imigrantes venezuelanos, o que favoreceu uma abordagem intercultural e significativa para os alunos. Dentro de cada grupo, foram estruturados três subgrupos, sendo cada um responsável por pesquisar e apresentar uma receita típica do respectivo país.

O grupo 1, dedicado à culinária brasileira, ficou responsável por três elementos tradicionais: o açaí, com foco em sua origem, tradição e variações regionais; o pastel, abordando sua história, influências culturais e popularidade nas feiras; e o pão de queijo, com destaque para sua origem mineira, seu valor cultural e simbólico no cotidiano brasileiro. Já o

grupo 2, voltado à gastronomia venezuelana, trabalhou com as empanadas, explorando seus ingredientes, modo de preparo e simbolismo cultural; os Tequeños, como expressão das influências modernas na culinária do país; e a chicha, bebida tradicional que carrega forte significado social e histórico para o povo venezuelano. A gastronomia por ter esse caráter simbólico e cultural, revela

um grande potencial na valorização da identidade no cotidiano escolar, por ser um local repleto de diversidades, como observa Levi- Strauss (1978). Para Levi- Strauss (1978), o modo de preparar e consumir a alimentação demonstra o pertencimento cultural. A E.E.T.I. Professora Maria das Dores Brasil marcada pela presença de imigrantes, possibilita que a gastronomia seja uma grande aliada pedagógica, tornando possível que as diferentes gastronomias sejam valorizadas, tornando a escola um ambiente de visibilidade das múltiplas identidades. Sob esse pressuposto, Nieto (2002) afirma que a escola que valoriza a gastronomia colabora para a promoção da equidade e ajuda na luta contra a exclusão.

As atividades foram distribuídas ao longo de duas semanas. Na primeira semana, os alunos realizaram a pesquisa e coleta de informações sobre os pratos escolhidos, iniciaram a criação do conteúdo textual e visual para o eBook coletivo, e começaram o planejamento da sala temática, onde as apresentações ocorreriam. Portanto, a primeira etapa do projeto consistiu na pesquisa sobre pratos típicos dos dois países, seus ingredientes, contextos históricos e significados simbólicos. Os alunos foram incentivados a buscar fontes diversas, incluindo interações com familiares, vídeos, livros de receitas e artigos culturais. A investigação culminou na produção de textos informativos e no início da elaboração do eBook colaborativo, que reuniu receitas, informações e curiosidades³.

Na segunda semana, os trabalhos estiveram centrados na finalização e revisão do eBook coletivo, bem como nos ensaios das apresentações orais e na organização da sala temática. Os estudantes se empenharam em transformar as informações

3 O Ebook pode ser acessado por meio do link: https://www.canva.com/design/DAGjtTXIGq8/1vaJmwogBem9TaxZBrLA_g/view?utm_content=DAGjtTXIGq8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=hc123da8cb9

coletadas em uma verdadeira experiência sensorial e cultural, montando um espaço com elementos visuais (Figura 3), decorativos e sonoros que evocavam o ambiente típico dos países estudados — Brasil e Venezuela. Cada grupo preparou os pratos pesquisados, proporcionando à comunidade escolar uma degustação que estimulava o diálogo e a valorização das diferentes culturas presentes na turma. Nesse sentido, Certeau (1994) aponta que a inclusão da gastronomia no contexto escolar pode proporcionar que diferentes culturas sejam representadas e valorizadas pelos alunos. Ao compartilhar receitas e histórias, o aluno, por meio da gastronomia, cria laços afetivos e respeito mútuo.

FIGURA 3- SALA DE AULA COM CARTAZES DE INFORMAÇÕES DA GASTRONOMIA DE BRASIL E VENEZUELA



Fonte: Org. Autores (2025).

Durante a realização do projeto integrador “Identidade, Cultura e Educação: Construindo Saberes”, alguns desafios importantes foram identificados ao longo das atividades com a turma 201. Um dos principais foi a barreira linguística, sobretudo entre estudantes brasileiros e venezuelanos na composição dos grupos e troca de informações na pesquisa. Além disso, problemas de interação entre os alunos também se destacaram, em alguns casos houve resistência em participar de dinâmicas coletivas e no trabalho em equipe, o que impactava diretamente na fluidez das discussões propostas. Esses problemas foram solucionados ao longo das reuniões e durante os momentos de aula, por meio de conversas individuais e coletivas com os integrantes e lideranças dos grupos, além da delegação de responsabilidades específicas a cada membro do grupo, o que favoreceu o engajamento. Também foram utilizadas estratégias como a mediação de conflitos, incentivo à escuta ativa e o reforço do papel de cada estudante na construção coletiva do conhecimento, fortalecendo a colaboração e a inclusão de todos no processo.

Outro ponto que exigiu atenção foi a liderança e gestão dos grupos durante as atividades. Em diversas ocasiões, notou-se desequilíbrio na divisão de tarefas, com alguns alunos assumindo toda a responsabilidade enquanto outros se mantinham alheios ao processo. Isso exigiu intervenções pontuais para reorientar a participação coletiva e reforçar a importância do trabalho colaborativo. Questões relacionadas à organização física da sala de aula dificultaram o andamento em alguns pontos. Esses desafios, no entanto, foram tratados como oportunidades de reflexão e aprimoramento das estratégias, permitindo avanços significativos na condução das atividades ao longo do projeto.

FIGURA 4 - CULMINÂNCIA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO



Fonte: Org. Autores (2025)

O evento de culminância (Figura 4), realizado no dia 11 de abril de 2025, integrou o Festival de Cultura e Identidade e foi marcado por uma série de apresentações orais, interações com o público visitante e pela ambientação cuidadosamente planejada da sala temática. Esse momento representou não apenas a conclusão de um trabalho pedagógico, mas também uma celebração da diversidade cultural vivida no cotidiano escolar, especialmente pela presença significativa de alunos imigrantes venezuelanos. Conforme Dubar (2005), a identidade não é dada, mas construída no processo de socialização e reconstrução do indivíduo. Portanto, o projeto realizado pode proporcionar aos estudantes o conhecimento e reconhecimento de múltiplas identidades na escola, despertando o protagonismo juvenil, por meio da participação ativa, reconhecimento cultural e a construção do sentimento de pertencimento.

CONCLUSÃO

A realização do projeto evidenciou o potencial da gastronomia como ferramenta educativa e intercultural. Ao investigar e vivenciar a cultura por meio dos sabores, os estudantes não apenas ampliaram seus conhecimentos sobre o patrimônio imaterial de diferentes povos, como também fortaleceram o respeito às diferenças e o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. O envolvimento ativo dos alunos em todas as etapas reforçou a importância da abordagem interdisciplinar e da aprendizagem significativa no cotidiano escolar. O projeto, ao unir identidade, cultura e educação, deixou marcas que, como os sabores, permanecem na memória e nos afetos dos participantes.

Na realização deste projeto de integração e valorização das identidades, a Escola Estadual em Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil apresenta um promissor espaço de valorização de identidades. Sendo assim, é necessário acompanhar a realização das futuras práticas pedagógicas e constatar se o currículo escolar privilegiará o contexto multicultural da escola, tendo em vista, o contexto local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPADURAI, Arjun. **Modernidade sem fronteiras:** dimensões culturais da globalização. São Paulo: Loyola, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BREITENBACH, Bruno de Oliveira. **A migração venezuelana e o papel do Brasil:** a Operação Acolhida como resposta ao fluxo migratório. Trabalho de Conclusão de

Curso (Bacharelado em Relações Internacionais - UniRitter), Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/23144>. Acesso em: 30 maio 2025.

CANDAU, Vera. **Educação intercultural: Mediações necessárias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: I Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DUBAR, Claude. **A construção social da identidade**. São Paulo: Eduspe, 2005

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008

Folha BV. **Escola tradicional com quase 90% de alunos migrantes é entregue após 2 anos de reforma**. Disponível em: <<https://www.folhabv.com.br/cotidiano/escola-tradicional-com-quase-90-de-alunos-migrantes-e-entregue-apos-2-anos-de-reforma/>>. Acesso em: 30/05/2025

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

LÉVIS-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido**. São Paulo: Cosac Naify, 1978

NIETO, Sonia. **A afirmativa da diversidade na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2002

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010

SAYAD, Abdelmalek. **A dupla ausência: das ilusões do emigrado às desilusões do imigrado.** São Paulo: Edusp, 1998.

UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial.** Paris: UNESCO, 2003.

CAPÍTULO 6

VOZES DO LAVRADO: O CHÃO QUE ENSINA

*Luis Geraldес-Primeiro¹
Neivana Rolim de Lima²*

ENTRE RAÍZES E TRAJETÓRIAS: O LAVRADO COMO TERRITÓRIO DE APRENDIZAGENS

O processo educativo ganha potência quando está ancorado no reconhecimento dos territórios vividos pelos estudantes (Carvalho, 2008; Santos, 2010). Ensinar a partir da realidade não é apenas uma estratégia didática, mas um compromisso ético com o direito de aprender de forma contextualizada, situada e significativa. Em regiões como Roraima, esse compromisso exige sensibilidade e conhecimento sobre a complexa composição ecológica e sociocultural do estado, marcado por uma diversidade

¹ Doutor em Ciências Biológicas pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia/Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações do Brasil (INPA/MCTI), na linha de pesquisa Biodiversidade e Conservação de organismos aquáticos da Amazônia. Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Roraima.

² Neivana Rolim de Lima, coordenadora pedagógica, licenciada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com especialização em Linguagens pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e mestrado em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atualmente, exerce a função de coordenadora pedagógica na Escola Estadual de Tempo Integral Profa. Maria das Dores Brasil, onde acompanha e orienta processos formativos, projetos de intervenção pedagógica e ações voltadas para a promoção da qualidade educacional.

de povos, paisagens e modos de vida (Santos; Ribeiro, 2018). Nesse contexto, a escola assume o papel de mediadora entre os saberes locais e os conhecimentos sistematizados nos livros didáticos, valorizando as vivências dos estudantes como ponto de partida para processos de aprendizagem mais conectados à realidade.

O início do ano letivo na Escola Estadual em Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil (EETIMDB) evidenciou, por intermédio de atividades diagnósticas e da observação cotidiana, um distanciamento significativo entre os estudantes e o conhecimento sobre o território que habitam. Embora residam em uma das regiões mais singulares da Amazônia brasileira, muitos alunos demonstraram pouca familiaridade com os elementos naturais, históricos e culturais do espaço local. Tal constatação revelou não apenas uma lacuna de natureza cognitiva, mas sobretudo uma desconexão simbólica com a identidade regional e o sentimento de pertencimento ao lugar onde vivem (Tuan, 1983; Candau, 2012).

Os alunos da turma 71 do 7º ano, executores do projeto, e todos os discentes do Ensino Fundamental da EETIMDB partem de um contexto migratório, majoritariamente oriundos de países hispano-falantes. As barreiras linguísticas, as rupturas culturais e as vivências de deslocamento territorial compõem um cenário de vulnerabilidade que impacta diretamente os processos de escolarização, como apontam estudos sobre aprendizagem em contextos interculturais e neuroeducação (Sousa, 2016; Moraes; Oliveira, 2020). A ausência de vínculos afetivos e simbólicos com o território de acolhida compromete a motivação e a atenção, funções executivas fundamentais para a aprendizagem escolar (Damásio, 2012).

Nesse contexto, o Lavrado de Roraima surge não apenas como objeto de estudo ecológico, mas como oportunidade para ressignificar a presença dos alunos no território. O Lavrado é uma paisagem aberta e sazonal, de vegetação campestre e rica biodiversidade, que rompe com os estereótipos amazônicos e, por isso, é frequentemente ignorado ou confundido com outros biomas, como o Cerrado ou Savana (Barbosa et al., 2007). Mais que um espaço físico, é um lugar de pertencimento ancestral, manejado por povos originários e repleto de narrativas socioculturais que atravessam o tempo e a memória coletiva (Athayde, 2014).

Diante desse cenário, torna-se imprescindível propor práticas pedagógicas que promovam a apropriação simbólica do território e que valorizem a escuta, a sensibilidade e a produção criativa dos estudantes. A intervenção aqui relatada, denominada “Vozes do Lavrado: o chão que ensina”, constituiu-se como uma estratégia de imersão sensorial e narrativa, voltada à construção coletiva de significados sobre o Lavrado, por meio de imagens, sons, relatos orais e atividades integradoras. A proposta foi desenvolvida dentro do interesse de articular múltiplas linguagens de mediação da relação dos estudantes com o ambiente natural e social onde vivem, estimulando um aprendizado enraizado, experiencial e afetivo. Ao reconhecer o Lavrado como território de vivência e não apenas de passagem, os alunos puderam se reconectar com sua realidade, fortalecer a autoestima e atribuir novos sentidos para sua identidade e para sua trajetória escolar (Freire, 1996; Santos; Lopes, 2018).

A intervenção também se destacou pelo uso intencional de recursos tecnológicos como o data show, a projeção de imagens e a escuta de áudios gravados pelos próprios alunos, o que potencializou o engajamento e a imersão nas atividades. Ao

integrar tecnologias simples ao processo educativo, a proposta valorizou a mediação docente como facilitadora da construção de sentidos, estimulando a participação ativa, o protagonismo juvenil e o desenvolvimento da escuta sensível. Tais práticas demonstram como o uso criativo de ferramentas acessíveis pode ampliar as possibilidades de aprendizagem significativa, especialmente quando articuladas com o território vivido e com as múltiplas linguagens dos sujeitos envolvidos.

A relevância desse tipo de abordagem se ancora também nas contribuições da neuropedagogia e da neurolinguística, que enfatizam o papel das emoções, da linguagem e da experiência sensorial no fortalecimento das sinapses e no aprendizado significativo (Sousa, 2016; Lemme, 1997). Trabalhar com os afetos, com o corpo em movimento, com os sentidos ativados e com a escuta valorizada possibilita a ativação de múltiplas áreas do cérebro, promovendo aprendizagens mais duradouras e engajadas. Nesse intuito, o presente relato de experiência não apenas descreve uma prática pedagógica bem-sucedida, mas propõe-se a refletir, à luz de referenciais teóricos sólidos, sobre o papel da escola na promoção de vínculos, da identidade cultural e da cidadania em contextos de vulnerabilidade e diversidade sociolinguística. Repensar e reorganizar para uma abordagem mais escolar.

CONSTRUINDO SABERES NO LAVRADO: ETAPAS E EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES

O desenvolvimento da proposta pedagógica foi estruturado em sete etapas cuidadosamente planejadas, que permitiram uma abordagem progressiva do conhecimento sobre o Lavrado. Cada etapa foi marcada por desafios, descobertas e reflexões importantes, que permitiram observar mudanças no

comportamento, no engajamento e nas capacidades cognitivas dos estudantes.

Na **Etapas I**, denominada *Exploração inicial e sensibilização*, foi a etapa inaugural da proposta pedagógica, estruturada com o objetivo de aproximar os estudantes do ecossistema do Lavrado de maneira sensorial, afetiva e participativa. Partiu-se da compreensão de que o despertar da curiosidade e do vínculo afetivo com o objeto de estudo é essencial para o engajamento cognitivo, conforme apontam Piaget (1976) e Vygotsky (1991). Por isso, optou-se por iniciar com uma roda de conversa, complementada por vídeos curtos e imagens ilustrativas que retrataram as paisagens, espécies, sons e modos de vida relacionados ao Lavrado.

Durante a roda, valorizou-se a escuta ativa e o reconhecimento dos saberes prévios dos alunos, em linha com a pedagogia freireana (Freire, 1996). Perguntas provocadoras como “O que vocês sabem sobre o lugar onde vivem?” e “Será que a paisagem da nossa região é igual à de outras partes da Amazônia?” geraram surpresa, silêncios reflexivos e revelações espontâneas. Muitos estudantes relataram nunca ter ouvido falar no termo “Lavrado”, o que evidencia não apenas um desconhecimento conceitual sobre o bioma, mas também sua invisibilidade nos currículos escolares e na formação cultural dos alunos. Embora o fluxo migratório caracterize parte dos estudantes da turma, uma parcela significativa está inserida no sistema educacional roraimense desde a primeira infância — fator que torna ainda mais evidente a ausência de práticas pedagógicas que valorizem esse componente identitário e ambiental local.

Com base nas respostas, foi possível identificar hipóteses espontâneas que serviram de base para as etapas seguintes. Do ponto de vista neuropedagógico, esse momento inicial de

surpresa e encantamento é fundamental para a ativação do sistema de recompensa cerebral, relacionado à dopamina, que influencia a motivação e a plasticidade sináptica, conforme ressalta Sousa (2016). Além disso, a exibição dos vídeos e das imagens foi acompanhada de uma trilha sonora instrumental composta por sons da natureza do Lavrado, tal como ventos, canto de aves e estalos de vegetação seca, sempre no intuito de criar uma ambiência sensorial. Esse recurso ativou o aprendizado multissensorial, favorecendo a ancoragem emocional dos conteúdos apresentados (Damásio, 2012).

Importa destacar que, em termos de competências desenvolvidas, essa etapa dialogou diretamente com os campos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), especialmente no que se refere à competência geral 10, que trata da responsabilidade e do cuidado com o meio ambiente, e à competência geral 2, voltada ao letramento científico e ao desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, a atividade constituiu-se como ponto de partida para o trabalho com a competência geral 6, ao estimular a expressão de sentimentos, valores e opiniões dos estudantes sobre o território em que vivem.

Foi nesta etapa que os primeiros efeitos de transformação puderam ser registrados, a partir de um estudante imigrante venezuelano que comentou após ouvir os sons da trilha sonora: “parecia estar em casa, no campo da avó”. Esse breve relato revelou que, mesmo distantes de seus países, os alunos são capazes de construir novas memórias e afetos com os territórios de acolhida, desde que estes sejam apresentados de forma sensível, inclusiva e significativa.

A **Etapa 2**, denominada *Pesquisa orientada e investigação temática*, teve como eixo central o desenvolvimento do

pensamento investigativo e o letramento científico, por meio de pesquisas orientadas sobre os múltiplos aspectos do Lavrado (Figura 1a). Os estudantes foram organizados em grupos temáticos, tais como, fauna, flora, clima, práticas culturais, uso do solo e ameaças ambientais, e convidados a explorar diferentes fontes de informação: textos, vídeos, relatos orais e entrevistas com familiares ou moradores da região.

Esse momento foi mediado por oficinas de pesquisa, nas quais foram discutidas estratégias de busca em fontes confiáveis, critérios de validação de dados, leitura crítica e anotações sistemáticas. A escolha dos temas levou em consideração os interesses manifestos pelos próprios alunos durante a Etapa I, o que favoreceu a autonomia e o protagonismo juvenil, conforme defendem Dewey (1938) e Hernández (1998).

Durante a execução dessa etapa, observou-se um avanço significativo na capacidade dos alunos de articular diferentes linguagens — verbal, visual e escrita — acompanhado de uma ampliação expressiva do vocabulário científico. Esse processo de apropriação foi especialmente marcante entre os estudantes imigrantes, que apresentaram progressos notáveis na fluência da língua portuguesa, impulsionados pelo desejo de comunicar com clareza e segurança os achados de seus grupos. De acordo com Moraes e Oliveira (2020), do ponto de vista neurocognitivo, atividades dessa natureza contribuem para o fortalecimento das funções executivas, como planejamento, organização e memória de trabalho. Além disso, o trabalho em grupo possibilitou o desenvolvimento de habilidades socioemocionais fundamentais, como a escuta empática, a cooperação e a negociação de sentidos.

Sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa etapa contribuiu diretamente para o desenvolvimento das competências gerais 4, 7 e 8, ao promover o uso articulado

de diferentes linguagens, o exercício da argumentação e o fortalecimento do autoconhecimento e do autocuidado. Além disso, dialogou com as competências específicas da área de Ciências da Natureza, com ênfase na construção de argumentos fundamentados em evidências, bem como na valorização do conhecimento científico como instrumento essencial para compreender e cuidar da natureza e da sociedade.

A terceira etapa (**Etapa 3**) do projeto, denominada *Produção do roteiro narrativo*, concentrou-se na produção de roteiros narrativos autorais, a partir da sistematização das informações e vivências registradas na etapa anterior. Cada grupo foi convidado a escrever um roteiro de até dois minutos de fala, com linguagem acessível, poética e informativa, a ser posteriormente utilizado nas gravações sonoras que comporiam a sala de imersão. A atividade foi precedida por uma oficina de escrita criativa, com foco em estrutura narrativa, coesão textual, escolha vocabular e entonação de leitura (Figura 1b). Os alunos foram orientados a pensar em seus roteiros como “cartas faladas para quem não conhece o Lavrado”. Essa metáfora despertou o senso de autoria e responsabilidade comunicativa, especialmente entre aqueles que tradicionalmente se ausentaram das atividades escritas.

Do ponto de vista pedagógico, essa etapa mobilizou competências linguísticas essenciais, ao promover a integração entre leitura, escrita e oralidade em um contexto significativo de produção. Para os estudantes em processo de aquisição do português como segunda língua, essa vivência foi particularmente relevante, pois possibilitou o uso ativo do idioma em uma situação comunicativa real, contextualizada e acolhedora — condição favorável para a aprendizagem, conforme aponta Lemme (1997).

Em consonância com os princípios da pedagogia de projetos (Hernández, 1998), a atividade promoveu a autonomia intelectual,

o planejamento textual e o trabalho colaborativo, reforçando a compreensão do conhecimento como uma construção coletiva e contextualizada. A revisão coletiva dos textos, realizada em formato de roda, favoreceu a escuta ativa e a troca de sugestões entre os pares, estimulando uma cultura de feedback construtivo e valorização da diversidade de estilos e vozes. Além disso, a produção dos roteiros mobilizou competências gerais da BNCC, destacando-se a competência 4 (uso das linguagens), a 6 (empatia e cooperação) e a 9 (autonomia e responsabilidade), contribuindo também para a formação de uma consciência linguística crítica e um sentimento de pertencimento cultural.

A narrativa passou a ser compreendida não apenas como instrumento de informação, mas como forma de expressão identitária, especialmente para os alunos que se sentiram, pela primeira vez, escutados em sua singularidade. A exemplo disso, uma das estudantes afirmou: “Eu nunca fiz isso ou imaginei que eu pudesse ouvir minha voz gravada para ensinar alguém. Agora eu sei o que é o Lavrado e como dizer isso do meu jeito”. Essa declaração sintetiza o espírito da etapa: promover a autorepresentação dos sujeitos do território a partir de suas próprias linguagens, narrativas e afetos.

As imagens abaixo ilustram as primeiras etapas do desenvolvimento do projeto, destacando a organização e as atividades realizadas pelos estudantes. Na imagem Ia, observa-se a exploração inicial e a sensibilização, momento em que os alunos foram apresentados ao Lavrado por meio de rodas de conversa, vídeos, imagens e sons do ecossistema, promovendo engajamento sensorial e afetivo. Já na imagem Ib, evidencia-se a produção do roteiro narrativo, incluindo a discussão coletiva dos resultados e a leitura conjunta dos textos preparados para a sonorização espacial. Essa representação visual permite compreender como as

etapas iniciais integraram o conhecimento sobre o território com práticas de escrita, oralidade e expressão criativa, constituindo a base para as etapas seguintes do projeto.

FIGURA 1. ETAPAS PROPOSTAS AO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO; 1A. EXPLORAÇÃO INICIAL E SENSIBILIZAÇÃO (IMAGEM À ESQUERDA E CENTRAL); 1B. PRODUÇÃO DO ROTEIRO NARRATIVO, DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E LEITURA CONJUNTA DO ROTEIRO DE FALA PARA A SONORIZAÇÃO ESPACIAL (IMAGENS À DIREITA).



Fonte: registros dos autores (2025).

A quarta etapa **(Etapa 4)**, intitulada *Gravação das falas dos(as) estudantes*, marcou uma transição significativa do campo da preparação textual para o domínio da oralidade pública e expressiva. Os roteiros narrativos elaborados anteriormente foram interpretados e gravados pelos próprios estudantes, em um ambiente controlado e acolhedor. Essa atividade teve forte

impacto emocional e simbólico, pois representava o momento em que os alunos se escutavam como narradores legítimos de seus territórios e saberes.

O processo de gravação foi realizado com equipamentos simples, como celulares e microfones improvisados, mas com criteriosa atenção à dicção, entonação, ritmo e expressividade. A escuta ativa foi novamente convocada, desta vez como ferramenta de autopercepção. Após cada gravação, os estudantes ouviam suas falas e eram convidados a refletir sobre como sua voz transmitia (ou não) segurança, clareza e emoção. Esse exercício favorece não apenas a correção técnica, mas também o fortalecimento da autoestima e da percepção de autoeficácia comunicativa (Bandura, 1986).

Estudantes imigrantes enfrentaram com coragem o desafio da pronúncia em português, muitas vezes treinando diversas vezes até se sentirem prontos. A paciência coletiva, a escuta mútua e a celebração dos avanços individuais criaram um clima de empatia que superou as barreiras linguísticas, reafirmando a sala de aula como espaço de pertencimento, acolhimento e inclusão.

Do ponto de vista da neurociência da educação, atividades que envolvem expressão oral em primeira pessoa ativam áreas relacionadas à memória episódica, à cognição social e ao processamento emocional (Damásio, 2012), promovendo uma aprendizagem integrada e significativa. Além disso, a oralização dos textos escritos fortalece a consciência fonológica e sintática, contribuindo diretamente para a competência linguística global dos estudantes.

No âmbito da BNCC, essa etapa contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da competência geral 4, que trata da comunicação; da competência geral 9, relacionada à autonomia na aprendizagem; e da competência geral 10,

voltada à responsabilidade e à cidadania. Ao possibilitar que os estudantes se reconhecessem como sujeitos capazes de produzir discursos legítimos sobre seu próprio território, a proposta também se articulou à competência específica da área de Ciências da Natureza, que enfatiza a importância de comunicar os conhecimentos adquiridos de maneira acessível e socialmente relevante. Um exemplo marcante desse processo foi a fala de uma aluna ao ouvir sua própria gravação: “Eu achei que ia ser feio, mas ficou bonito. Nem parecia nós. Agora parece que entendo que o Lavrado é o lugar onde moro.” Essa declaração, carregada de sensibilidade e descoberta, revela o impacto mais profundo dessa vivência: fortalecer o sentimento de pertencimento por meio da valorização da própria voz.

A **Etapa 5**, *Curadoria de Imagens e Montagem da Projeção*, envolveu a seleção criteriosa de imagens que dialogassem com os roteiros narrativos previamente gravados. O processo, nomeado de “curadoria de imagens”, teve como foco a construção de uma narrativa visual coerente, sensível e representativa da diversidade ecológica, cultural e simbólica do Lavrado. Cada grupo ficou responsável por buscar fotografias, desenhos, registros pessoais ou ilustrações que melhor representassem o conteúdo e a emoção de suas falas. A atividade iniciou-se com uma oficina sobre leitura de imagens, abordando os conceitos de enquadramento, ponto de vista, composição, cores e semiótica visual. Foram utilizados exemplos de cartazes ambientais, fotografias documentais e registros de artistas locais, para instigar a percepção crítica e a sensibilidade estética dos alunos.

Essa etapa teve forte componente de letramento visual, entendido como a capacidade de interpretar e produzir sentidos por meio de imagens (Rojo, 2012). Os estudantes demonstraram engajamento ao revisar suas falas e imaginar

quais cenas melhor traduziriam seus discursos. O processo de seleção foi colaborativo e afetivo: imagens que remetiam à infância, à paisagem da comunidade, ao trabalho dos avós, ou mesmo a experiências sensoriais compartilhadas, como o som do vento no capim, foram escolhidas com entusiasmo e emoção. Do ponto de vista neuroeducacional, essa etapa envolveu áreas cerebrais relacionadas à imaginação, memória visual, empatia e organização espacial, fortalecendo a integração entre cognição e emoção no processo de aprendizagem (Sousa, 2016). Além disso, desenvolveu a capacidade de articulação entre linguagens diversas — verbal, visual, afetiva — promovendo um aprendizado transdisciplinar e sensível.

A montagem da projeção digital foi realizada com o suporte do professor, por meio de softwares simples de apresentação. Os próprios estudantes definiram a ordem, as transições e o tempo de exposição das imagens, assegurando que a progressão visual acompanhasse a cadência de suas falas. Esse protagonismo técnico contribuiu para o fortalecimento da autonomia e da responsabilidade coletiva, além de aproximá-los de ferramentas digitais que ampliam as possibilidades de expressão criativa. Nessa perspectiva, a atividade favoreceu o desenvolvimento de competências gerais da BNCC, como a competência 4, voltada ao uso das linguagens; a competência 5, relacionada à cultura digital; a competência 7, que trata da argumentação; e a competência 10, que diz respeito à responsabilidade com o meio ambiente e com a coletividade. A proposta também dialogou com os campos da Arte e das Tecnologias da Informação e Comunicação, promovendo uma aprendizagem situada, multimodal e sensível aos aspectos estéticos.

Como afirmou um dos alunos durante a exibição-teste do material: “Muito legal perceber que a imagem aparece junto

com minha fala sobre ela”. Esse comentário sintetiza a potência simbólica da etapa e antecipa os efeitos emocionais que seriam amplificados na sala de imersão.

A **Etapa 6**, *Preparação do Ambiente Imersivo*, concentrou-se na ambientação física e sensorial da sala de aula que seria transformada em um espaço imersivo. A proposta consistia em criar uma experiência multissensorial na qual os visitantes fossem conduzidos por meio das vozes, imagens e sons organizados pelos estudantes. Para isso, o ambiente precisaria ser transformado em um espaço de contemplação, com baixa luminosidade, acústica controlada e disposição estética coerente com o conteúdo narrado.

A preparação envolveu a reorganização do mobiliário escolar, o uso de panos pretos para vedação da luz natural, a instalação de projetores e caixas de som, além da criação de pequenos corredores internos delimitados por barreiras que contivessem e conduzissem o público pela experiência visual e auditiva. Os próprios alunos foram responsáveis pela montagem, testagem e ajustes finais do espaço, atuando como técnicos, curadores e mediadores culturais. Pedagogicamente, essa etapa representou uma potente vivência de aprendizagem situada e experiencial. Os estudantes se engajaram em tarefas de planejamento espacial, resolução de problemas técnicos e experimentação estética, habilidades muitas vezes negligenciadas no currículo tradicional. Trabalhar com a tridimensionalidade do espaço escolar e convertê-lo em território simbólico ressignificou a própria relação dos alunos com a escola, que ali foi percebida como lugar de produção cultural e científica.

Do ponto de vista neurocognitivo, essa etapa ativou habilidades fundamentais para o desempenho escolar, como a coordenação motora fina e ampla, o raciocínio espacial e a atenção sustentada,

funções executivas que favorecem o aprendizado, conforme destaca Sousa em 2016. O envolvimento ativo dos estudantes em todas as fases do processo estimulou a autonomia e a responsabilidade, promovendo também a empatia e a cooperação entre eles, o que fortaleceu o sentimento de pertencimento e autoria, elementos essenciais para a motivação intrínseca.

Essa dinâmica mobilizou competências gerais previstas na BNCC, incluindo a competência quatro, que trata do uso das linguagens para expressão e comunicação; a competência seis, relacionada à colaboração respeitosa e solidária; a competência nove, que envolve a gestão autônoma das próprias ações com responsabilidade; e a competência dez, que aborda o compromisso com a cidadania e o meio ambiente. Além disso, o trabalho reforçou competências específicas das áreas de Ciências, Arte e Educação Ambiental, ao conectar os conteúdos estudados à criação de um ambiente sensorial e esteticamente significativo, facilitando uma aprendizagem contextualizada e significativa.

O nível de comprometimento dos alunos nessa etapa surpreendeu a equipe escolar e os próprios visitantes. Uma estudante relatou: “Eu me senti importante montando tudo. Eu via que estava fazendo algo que nunca imaginei fazer na escola”. Essa dimensão de novidade e protagonismo reafirmou o potencial transformador da proposta pedagógica e consolidou as aprendizagens nas esferas técnica, afetiva e coletiva.

A culminância do projeto ocorreu na sétima etapa, intitulada “*Apresentação e socialização da experiência*”. Este momento consistiu na abertura da sala de imersão para a comunidade escolar, familiares e convidados externos, configurando-se como um espaço de reconhecimento, valorização e troca de saberes entre os estudantes e o público visitante. A atividade foi estruturada em dois momentos principais: a pré-imersão e a

imersão propriamente dita. Na etapa de pré-imersão, realizada na parte externa da sala, os estudantes organizaram uma exposição com cartazes comparativos ilustrando o que é o Lavrado e o que não é, destacando suas especificidades ecológicas e culturais. Essa estratégia pedagógica teve como intuito promover a diferenciação conceitual e desmistificar os estereótipos que cercam a paisagem roraimense.

Além disso, os alunos organizaram uma amostra de degustação com alimentos típicos da região: frutas nativas, legumes cultivados localmente e a tradicional paçoca de carne de sol com farinha de mandioca. Essa prática reforçou o vínculo entre território, cultura alimentar e identidade, resgatando saberes ancestrais e promovendo uma educação sensorial e afetiva. A valorização da cultura alimentar, nesse contexto, foi compreendida como um campo do conhecimento (Carvalho, 2021), com potência formativa e decolonial.

Na etapa de imersão (**Etapa 7**), os visitantes ingressaram na sala escura e foram conduzidos por uma experiência audiovisual composta pelas vozes dos estudantes e pelas imagens selecionadas (Figura 2). O silêncio respeitoso e a atenção dos visitantes revelaram o impacto emocional e simbólico do projeto. Ao final, os estudantes assumiram a mediação da experiência, explicando os bastidores da produção, respondendo perguntas e compartilhando os aprendizados construídos ao longo do percurso. Do ponto de vista pedagógico, essa etapa operou como espaço de síntese e projeção. As aprendizagens se tornaram públicas, validadas e celebradas. Os estudantes, especialmente aqueles com histórico de retraimento ou dificuldades de expressão, assumiram posições de liderança, acolhimento e autoridade sobre o conteúdo. Esse deslocamento de lugar discursivo é um dos maiores indicadores de sucesso da proposta.

A socialização dos resultados mobilizou múltiplas competências previstas na BNCC, com destaque para as competências 3 (repertório cultural), 6 (cooperação e empatia), 8 (autoconhecimento e autocuidado) e 10 (ação com responsabilidade). Foi também um momento de articulação entre a escola e a comunidade, promovendo o fortalecimento dos laços sociais e do sentimento de pertencimento territorial. Humanamente, esse momento revelou o poder da escuta e da narrativa. Uma avó visitante comentou: “Foi como se eu estivesse dentro da fala da minha neta. Eu senti o lugar, senti ela”. Comentários como esse reafirmam que a escola pode e deve ser um lugar onde histórias se encontram, se transformam e ganham VOZ.

COMPETÊNCIAS E DOMÍNIOS TRANSVERSAIS DESENVOLVIDOS

O projeto “Vozes do Lavrado: o chão que ensina” possibilitou a mobilização de diversas competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo uma formação integral, crítica e sensível dos estudantes. Ao longo das sete etapas, foram observados ganhos concretos nos domínios cognitivo, socioemocional, linguístico, estético, ambiental e intercultural.

No âmbito das competências gerais, destaca-se a articulação entre:

Competência I: Conhecimento — Os alunos ampliaram sua compreensão sobre o Lavrado como ecossistema, patrimônio cultural e espaço vivido, integrando saberes científicos, populares e afetivos.

Competência 2: Pensamento científico, crítico e criativo — A investigação ativa, a análise de dados e a produção autoral estimularam o pensamento investigativo, a criatividade e a resolução de problemas.

Competência 3: Repertório cultural — A valorização das expressões culturais locais, da culinária e das práticas tradicionais fortaleceu a identidade e o respeito às múltiplas culturas.

Competência 4: Comunicação — O uso articulado de linguagens oral, escrita, visual e digital foi central para a expressão e a disseminação dos conhecimentos produzidos.

Competência 5: Cultura digital — O uso ético e criativo de ferramentas digitais no processo de edição, gravação e curadoria contribuiu para a fluência tecnológica e o protagonismo.

Competência 6: Trabalho e projeto de vida — O projeto incentivou a responsabilidade, a cooperação e a construção de um sentido de propósito escolar.

Competência 7: Argumentação — Os estudantes aprenderam a defender pontos de vista com base em dados e vivências, em diferentes situações comunicativas.

Competência 8: Autoconhecimento e autocuidado — O envolvimento afetivo e identitário possibilitou o fortalecimento da autoestima e da percepção de si.

Competência 9: Empatia e cooperação — A escuta ativa, o respeito à diversidade e a construção coletiva foram práticas permanentes durante todo o processo.

Competência 10: Responsabilidade e cidadania — Ao refletirem sobre o território e seu cuidado, os alunos desenvolveram noções concretas de pertencimento e responsabilidade socioambiental.

Além disso, o projeto transversalizou **campos fundamentais** do currículo contemporâneo:

Educação Ambiental Crítica, ao estimular a leitura sensível e política do território, incorporando os princípios da sustentabilidade, do etnodesenvolvimento e da justiça ecológica.

Educação Intercultural e Linguística, ao considerar os desafios vividos por estudantes imigrantes e suas formas de comunicação, valorizando múltiplos repertórios linguísticos e culturais.

Educação Estética, ao compreender o sensível como via de acesso ao conhecimento, através da imagem, do som, do sabor, da espacialidade e da memória.

Educação para os Direitos Humanos, ao promover práticas que reconhecem, escutam e valorizam a diversidade étnico-cultural, social e identitária.

Com base nessas dimensões abordadas, é possível afirmar que o projeto não apenas cumpriu seus objetivos pedagógicos imediatos, mas também consolidou práticas escolares inclusivas, inovadoras e transformadoras, em sintonia com os desafios da educação no século XXI.

A **Figura 2** apresenta a *Sala de Imersão Vozes do Lavrado: o chão que ensina em pleno funcionamento*, espaço concebido para ampliar a experiência sensorial, cultural e afetiva dos estudantes em relação ao território. O ambiente foi organizado com projeções de imagens, áudios coletados pelos próprios alunos e elementos visuais que evocam o Lavrado, permitindo uma vivência educativa que articula som, imagem e narrativa. A proposta da sala imersiva

buscou transformar o espaço escolar em um território de pertencimento, no qual os discentes puderam reconhecer, sentir e ressignificar sua relação com a paisagem roraimense por meio da integração entre tecnologias acessíveis, memórias coletivas e criatividade.

FIGURA 2. SALA DE IMERSÃO VOZES DO LAVRADO: O CHÃO QUE ENSINA EM EXECUÇÃO.



Fonte: registros dos autores (2025).

O uso de recursos audiovisuais na educação, como projeções de imagens, sons e narrativas gravadas, possibilita criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e sensoriais, despertando o encantamento e o envolvimento dos alunos. No caso do projeto *Vozes do Lavrado: o chão que ensina*, as ferramentas tecnológicas favoreceram não apenas a atenção e a motivação, mas também a compreensão de conceitos científicos e culturais de forma mais significativa. Entre os temas trabalhados, destacou-se a diferenciação entre savana e lavrado, já que este último, característico de Roraima, é muitas vezes confundido com outros biomas. Por meio das experiências audiovisuais, os estudantes

puderam perceber que o lavrado, apesar das semelhanças com a savana, possui especificidades próprias de biodiversidade, paisagem e ancestralidade cultural, tornando-se, assim, um território singular e identitário.

CONCLUSÃO

O projeto “Vozes do Lavrado: o chão que ensina” revelou-se como uma experiência pedagógica profundamente transformadora, tanto para os estudantes quanto para a comunidade escolar. Em um cenário marcado por vulnerabilidades linguísticas, culturais e afetivas, a intervenção permitiu ressignificar a relação dos alunos com o território, com a escola e consigo mesmos. A valorização do Lavrado, enquanto paisagem ecológica, espaço simbólico e patrimônio cultural, ofereceu aos discentes a oportunidade de se verem como sujeitos ativos na construção do conhecimento e da identidade local.

O êxito da proposta reside na integração entre teoria e prática, cognição e emoção, linguagem e experiência. Ao longo das sete etapas, os estudantes não apenas ampliaram suas competências escolares e no domínio de Ciências, como também vivenciaram processos de pertencimento, autoestima, escuta e expressão. A escuta pedagógica e a valorização das narrativas pessoais, em especial dos alunos imigrantes, contribuíram para romper silêncios históricos e gerar protagonismo juvenil em um contexto escolar generalista que frequentemente os invisibiliza.

Do ponto de vista técnico, o projeto mobilizou metodologias ativas, aprendizagem por projetos, oficinas colaborativas, uso crítico das tecnologias e práticas interdisciplinares, garantindo consonância com as diretrizes da BNCC e com os princípios da educação inclusiva, intercultural e decolonial. Do ponto de vista

humano, reacendeu o sentido de comunidade, de acolhimento e de reconstrução simbólica dos laços com o território. Ao permitir que os estudantes narrassem o Lavrado com suas próprias vozes e imagens, a escola assumiu seu papel como mediadora entre o saber acadêmico e os saberes do chão vivido. O reconhecimento da sala de aula como espaço estético, sensorial e afetivo elevou o processo formativo a um nível que ultrapassa a aprendizagem formal e alcança o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

A repercussão da apresentação final junto à comunidade escolar, marcada por emoção, empatia e reconhecimento, reforça que práticas educativas enraizadas na vida concreta, nos afetos e na escuta das juventudes têm potencial não apenas de ensinar conteúdos, mas de transformar realidades. Em tempos de deslocamentos, apagamentos e desigualdades, educar com e a partir do chão que se pisa é um gesto de resistência, de cidadania e de esperança ativa (Krenak, 2020).

Dessa forma, fica evidente que projetos como este são essenciais para a construção de uma escola viva, plural e emancipada, capaz de reconhecer e valorizar as diversidades culturais e sociais que compõem seu entorno. Que o Lavrado, com suas vozes e seus silêncios, continuem a ser um terreno fértil onde floresçam práticas pedagógicas que não apenas escutem e acolham, mas que também libertem — ultrapassando os limites do ambiente natural de Roraima que os abraça, para se firmar como o solo que constrói pontes, que ensina, transforma e gera novas possibilidades de convivência e aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATHAYDE, Simone et al. **Conhecimento ecológico tradicional e governança territorial na Amazônia brasileira.** Ambiente & Sociedade, v. 22, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/9rQWNtqRWX5mLkT7CkSVzRp>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BARBOSA, Reinaldo Imbrozio; CAMPOS, Cláudia Andrea Lima. **O Lavrado de Roraima: biodiversidade, ecologia e saberes locais.** Boa Vista: Embrapa Roraima, 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalidade e educação.** Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, p. 37–47, 2012.

CARVALHO, Cláudia Martins de. **Invisibilidade ecológica do Lavrado de Roraima no currículo escolar.** Educação e Fronteiras, Dourados, v. 11, n. 30, p. 123–140, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/educacaofronteiras/article/view/14762>. Acesso em: 21 mar. 2025.

DAMÁSIO, Antonio R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Porto Alegre: Penso, 1938.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEMME, Jay. **Teaching and learning science as language: A perspective from cognitive science**. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 34, n. 10, p. 1015–1029, 1997.

MORAES, Maria de Fátima; OLIVEIRA, Thiago de. **Neuroeducação e seus impactos nos processos de aprendizagem em contextos interculturais**. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 5, 2020.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

ROJO, Roxane. **Letramento visual**. In: ROJO, Roxane (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 141–162.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A ecologia de saberes**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Miriam E. R.; RIBEIRO, Luciana **A. Educação como mediação entre sujeito e território: um olhar sobre práticas educativas no contexto amazônico.** Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 13, n. 1, p. 63–78, 2018.

SANTOS, Milton; LOPES, João. **O lugar e o saber local: reflexões para uma pedagogia territorializada.** Revista Brasileira de Geografia, v. 69, n. 3, 2018.

SOUSA, David A. **How the brain learns. 4th ed.** Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2016.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** São Paulo: Difel, 1983.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 7

MÚSICA E RAÍZES: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE RECONHECIMENTO CULTURAL

Milria Martins da Silva¹

PANORAMA INICIAL

A escola, em seu papel social e formativo, constitui-se como um dos espaços mais significativos de mediação entre os saberes tradicionais, as práticas pedagógicas e as realidades diversas que compõem o universo dos estudantes. Quando essa mediação se ancora em experiências sensíveis e culturalmente situadas, a aprendizagem ganha profundidade e sentido. É com base nesse entendimento que o presente capítulo apresenta uma vivência pedagógica desenvolvida na Escola Estadual Integral Maria das Dores Brasil, localizada no estado de Roraima, que integrou música, cultura local e identidade em um processo educativo interdisciplinar. O projeto intitulado Música e Memória: O Som da Nossa Cultura envolveu as disciplinas História e Projeto de

¹ Mestra pela Universidad Del Salvador Educação (USAL/Argentina) na linha de pesquisa Formação de Professores para a Educação Indígena no Brasil. Especialista em Tendências e Metodologias para o Ensino de História e Geografia (UNOPAR) e graduada em Pedagogia (UERR) e em História (UNOPAR).

Vida, promovendo o protagonismo juvenil por meio da escuta sensível, da investigação e da criação artística.

A experiência relatada ganhou corpo a partir da escuta da canção Cidade do Campo, do poeta, cantor e compositor roraimense Eliakin Rufino, cuja obra expressa de forma poética os elementos naturais, simbólicos e culturais da região. Ao trazer à tona lugares como Pacaraima, Monte Roraima, Igarapés e elementos da mitologia local, a canção serviu como ponto de partida para despertar nos alunos em sua maioria migrantes vindos da Venezuela o sentimento de pertencimento e a curiosidade sobre a terra onde agora vivem. Em um contexto de crescente diversidade cultural, linguística e social, a música revelou-se um instrumento potente de integração e de ressignificação da trajetória dos estudantes.

A escolha da obra não se deu ao acaso. Em uma realidade escolar marcada por fluxos migratórios intensos, onde cerca de 80% dos alunos são oriundos de outros territórios e enfrentam dificuldades relacionadas à adaptação linguística e cultural, o trabalho com uma produção artística local funcionou como elo entre o novo território e os sujeitos em processo de enraizamento. Para além da atividade estética, o projeto assumiu contornos afetivos, identitários e pedagógicos, promovendo uma aproximação entre a escola, a cultura regional e os saberes dos educandos.

A proposta partiu da escuta ativa da música, seguida por momentos de análise poética, pesquisa temática, produção artística e culminância com apresentações orais e visuais. A condução metodológica valorizou a participação ativa dos alunos, o trabalho colaborativo em grupo e a construção de conhecimento a partir de múltiplas linguagens. Cada etapa do projeto foi pensada para favorecer o envolvimento, a escuta, a troca de experiências

e o reconhecimento das diferentes bagagens culturais presentes na sala de aula.

Neste processo, as disciplinas de História e Projeto de Vida deixaram de ocupar compartimentos isolados no currículo e dialogaram em uma proposta formativa mais ampla, voltada para o desenvolvimento de competências socioemocionais, para o fortalecimento da autoestima e para a valorização das múltiplas identidades. Os alunos foram convidados a refletir sobre o lugar onde vivem, a reconhecer a riqueza da cultura local e a se verem como sujeitos ativos da história que está em construção.

Ao integrar música e educação, o projeto reiterou a importância da escola como espaço de pertencimento e de escuta. Para os alunos migrantes, essa experiência representou não apenas uma forma de aprendizado, mas também um gesto de acolhimento e de valorização de suas vivências. A possibilidade de conhecer o artista, de escutar sua música, de pesquisar sobre sua trajetória e de expressar-se artisticamente permitiu a ressignificação de suas histórias e o fortalecimento de vínculos com a nova comunidade.

Neste capítulo, relatamos o percurso dessa experiência pedagógica, destacando seus fundamentos teóricos, sua estrutura metodológica e seus desdobramentos práticos. A partir da vivência com a música Cidade do Campo, buscamos demonstrar como a arte pode ser mediadora de processos de ensino e aprendizagem mais significativos, especialmente em contextos onde a diversidade é marca constitutiva da realidade escolar. Acreditamos que, ao reconhecer e valorizar a cultura local, a escola se aproxima mais de sua função humanizadora, promovendo não apenas o conhecimento formal, mas também o acolhimento, a identidade e a cidadania.

UM DIÁLOGO: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

A proposta pedagógica desenvolvida neste trabalho ancora-se em um diálogo entre autores que pensam a educação como prática transformadora, culturalmente situada e humanizadora. Paulo Freire (1996, p.47), em sua concepção libertadora, afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Para ele, o ponto de partida da aprendizagem deve ser a realidade concreta do educando, seus contextos, seus saberes e sua linguagem. Nesse horizonte, a música desponta como ferramenta potente: é uma linguagem universal que comunica, emociona e conecta sujeitos, favorecendo a reflexão crítica e o fortalecimento da identidade.

Ao lado de Freire, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reforçam a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente na escola. Os documentos orientam que o ensino promova o respeito às diferentes manifestações culturais e contribua para a construção de uma identidade social plural, democrática e solidária. Isso ganha ainda mais relevância em contextos marcados por migrações, como o de Roraima, onde múltiplas vozes e experiências coexistem no espaço escolar. Conhecer e trabalhar com a arte local, a história da comunidade e os saberes dos alunos torna-se, então, uma prática que acolhe e fortalece vínculos, além de possibilitar o protagonismo estudantil.

Nesse mesmo caminho, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece suporte teórico e normativo ao estabelecer como competências gerais da Educação Básica a empatia, a valorização da diversidade, o pensamento científico e crítico, a comunicação e a responsabilidade com o coletivo. Ao abordar componentes como História e Projeto de Vida, a BNCC propõe uma educação voltada para a construção de sentido, o reconhecimento do outro e o enraizamento cultural.

Essa proposta de valorização da cultura local e da escuta sensível se entrelaça com os aportes teóricos dos Estudos Culturais. Stuart Hall (2006), um de seus principais representantes, entende que a identidade cultural não é algo fixo ou essencial, mas um processo contínuo de construção. Para ele:

As identidades são formadas e transformadas continuamente em relação ao modo como somos representados e ao modo como nos representamos nos sistemas culturais. [...] A identidade cultural é um ponto de união entre o passado e o futuro, e está sempre em processo de mudança (Hall, 2006, p. 13).

Hall (2006), destaca que, na contemporaneidade, as identidades estão em constante transformação, influenciadas por fatores como globalização, migrações e interações culturais. Ele argumenta que:

Quanto mais a vida se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas desalojadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem flutuar livremente (Hall, 2006, p. 75).

Em diálogo com Hall, Tomaz Tadeu da Silva (2000) ressalta que a cultura não pode ser compreendida como algo homogêneo e estático. Pelo contrário, ela é o espaço no qual diferentes grupos disputam significados, valores e representações: “A cultura é o local onde as identidades são formadas, reformadas, desafiadas e redefinidas. Ela não é um simples conjunto de tradições, mas um espaço de lutas simbólicas” (Silva, 2000, p. 79).

Nesse sentido, a escola torna-se um espaço privilegiado para o reconhecimento das múltiplas identidades culturais dos alunos, especialmente em contextos marcados por deslocamentos sociais e territoriais. Ao valorizar as narrativas, os saberes e as expressões culturais dos sujeitos, promove-se uma aprendizagem significativa, enraizada no sentimento de pertencimento. Podemos afirmar que não escrevemos apenas com palavras, mas também com memórias, sons e cheiros da nossa terra. Quando uma criança reconhece, na sala de aula, a música da sua infância ou a história do seu povo, ela compreende que pertence. E, ao se sentir pertencente, aprende com mais profundidade e verdade.

Tais concepções nos ajudam a compreender o papel da escola como mediadora desses processos de construção identitária. Quando a escola reconhece e valoriza as narrativas, os saberes e as expressões culturais dos sujeitos, ela promove uma aprendizagem significativa, enraizada no sentimento de pertencimento. Como aponta Moraes (2000), o desafio da escola contemporânea está em criar espaços de escuta, diálogo e construção coletiva de saberes, especialmente em realidades escolares atravessadas por deslocamentos territoriais, sociais e afetivos.

A presença significativa de alunos migrantes venezuelanos na rede pública de ensino de Roraima impõe à escola um novo desafio: construir pontes entre culturas diversas. Nessa perspectiva, o projeto Música e Memória: O Som da Nossa Cultura busca articular memória, música e identidade, promovendo um espaço de valorização da cultura local em especial, por meio da obra do artista Eliakin Rufino, ao mesmo tempo em que acolhe as expressões culturais dos alunos migrantes.

A música, nesse cenário, se apresenta como linguagem potente de articulação entre o individual e o coletivo, entre o passado e o presente, entre o local e o global. Ela não apenas resgata

memórias afetivas, como também propicia o diálogo entre culturas e favorece a construção de identidades híbridas, em constante transformação. Escrever sobre identidade é, portanto, escrever também com sons, com lembranças, com histórias e afetos. Quando uma criança reconhece, na sala de aula, a música da sua infância ou a história do seu povo, ela compreende que pertence. E, ao se sentir pertencente, aprende com mais profundidade e verdade.

Além disso, estudos acadêmicos realizados em Roraima apontam para a relevância da música e da arte na formação da identidade cultural da juventude. Como mostra o artigo de Amaral e Castro (2020), a música roraimense desempenha papel importante na construção de uma consciência identitária regional. Ao trabalhar com canções que dialogam com o cotidiano, a natureza e os valores locais, a escola contribui para a valorização da cultura amazônica e indígena, e resgata memórias que fortalecem o sentimento de pertencimento.

Nesse sentido, o projeto apresentado articula os referenciais legais e teóricos com práticas que acolhem e valorizam a identidade cultural dos alunos, promovendo experiências significativas por meio da música, da história local e do reconhecimento mútuo. Ao fazê-lo, reafirma-se a escola como espaço de acolhimento, escuta e pertencimento, um lugar onde a cultura não apenas é ensinada, mas vivida.

UMA ABORDAGEM PARTICIPATIVA

O projeto pedagógico foi desenvolvido com a participação de aproximadamente 120 estudantes, distribuídos entre as turmas 61, 62, 63, 64, 71 e 72, pertencentes ao Ensino Fundamental II. Esses alunos compõem um público escolar marcado por

diversidade cultural e linguística, sendo significativa a presença de migrantes em processo de adaptação à nova realidade social e educacional. Muitos desses estudantes enfrentam desafios concretos na compreensão e expressão da língua portuguesa, fator que interfere diretamente em seu desempenho acadêmico e integração social.

Diante desse cenário, a música surgiu como uma linguagem universal e acessível, desempenhando um papel estratégico na promoção da aprendizagem significativa. A escolha de uma obra musical com raízes na cultura local permitiu estabelecer vínculos afetivos e identitários, ao mesmo tempo em que facilitou a participação ativa dos alunos nas atividades propostas.

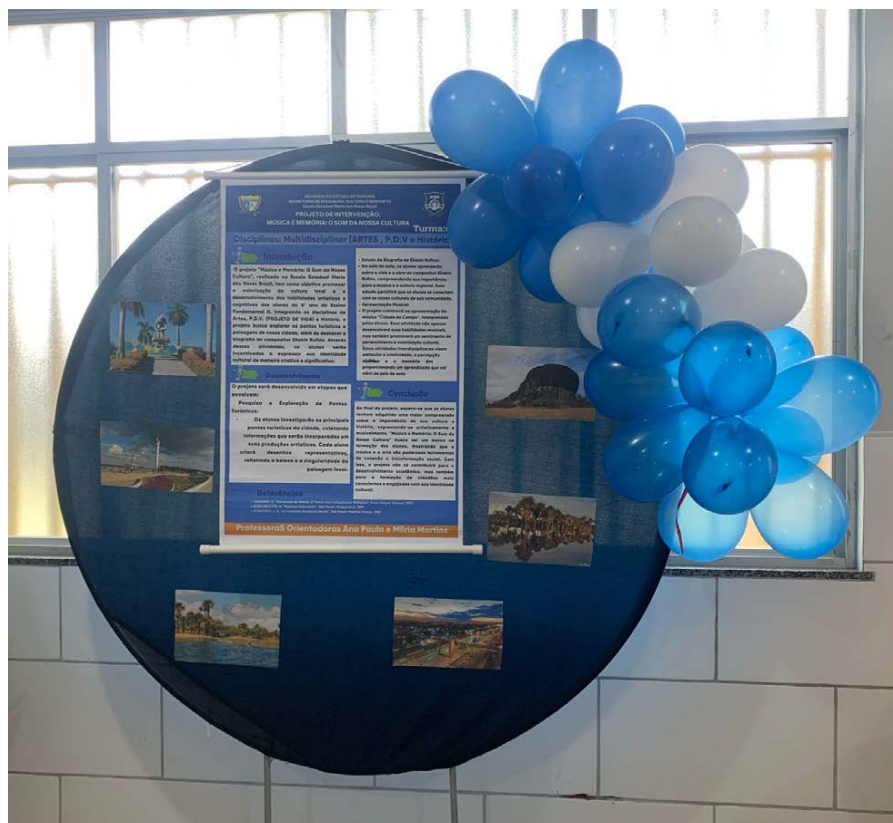
O OBJETIVO E O USO DE RECURSOS VISUAIS

A culminância do projeto, focado em seus objetivos e na participação ativa dos alunos, resultou na materialização dos resultados em banner expositivo, como resultado do engajamento coletivo, compartilhado com a comunidade escolar. Este recurso visual não apenas sintetizou as finalidades pedagógicas, mas também documentou o processo colaborativo desde suas etapas iniciais.

A imagem I do banner com os objetivos do projeto foi inserida como recurso ilustrativo e documental, representando de forma visual e sintetizada as finalidades pedagógicas que orientaram as ações desenvolvidas. Além de comunicar com clareza os propósitos do trabalho, o banner reflete o cuidado coletivo na construção do projeto, pois foi elaborado com a colaboração dos alunos durante as etapas iniciais. Seu registro fotográfico evidencia o compromisso com a transparência pedagógica, reforçando o caráter participativo da proposta e a valorização das

contribuições dos estudantes como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

IMAGEM 1 - BANNER COM OS OBJETIVOS DO PROJETO NA EXPOSIÇÃO DA CULMINÂNCIA.



Fonte: registro da autora.

A abordagem participativa, centrada no protagonismo dos estudantes, favoreceu a construção coletiva do conhecimento, respeitando os saberes prévios e estimulando o envolvimento com o conteúdo de forma lúdica, sensível e interdisciplinar. Dessa maneira, o projeto contribuiu não apenas para o desenvolvimento das competências linguísticas, mas também para a valorização da cultura local e o fortalecimento da autoestima dos educandos em situação de vulnerabilidade sociocultural.

CIDADE DO CAMPO - UM ENCONTRO COM A CULTURA LOCAL NA ESCOLA

A educação, quando entrelaçada com a cultura e a arte, tem o poder de transformar experiências e promover aprendizados significativos. Na Escola Estadual Integral Maria das Dores Brasil, situada no coração de Roraima, essa conexão ganhou forma através do projeto interdisciplinar Identidade, Cultura e Educação: Construindo Saberes, que uniu toda a escola em uma proposta de valorização dos seres humanos.

Neste capítulo será exposta a experiência das disciplinas História e Projeto de Vida ministrada pela professora Milria Martins. O ponto de partida dessa vivência foi a escuta da canção Cidade do Campo, de Eliakin Rufino. Com uma letra rica em elementos simbólicos e geográficos da região, a música foi utilizada como recurso disparador para provocar a curiosidade e sensibilizar os alunos sobre suas próprias origens, o ambiente em que vivem e a diversidade cultural que os cerca.

Logo nas primeiras notas da música, um sentimento de descoberta tomou conta da sala. A canção cita lugares como Pacaraima, Monte Roraima, e os igarapés que cortam as paisagens do norte do país. Muitos alunos, especialmente os migrantes ou de zonas urbanas, demonstraram surpresa ao ouvir nomes que desconheciam. Outros, com vivências mais próximas às regiões mencionadas, sentiram-se representados.

Letra da música Cidade do Campo – Eliakin Rufino

Buriti do campo que prazer
Igarapé tão bom te conhecer
Boa Vista vai onde a vista ver
No verde do campo vi você

Correm mitos no vento
Pedra de Macunaíma
Voa meu pensamento
Sobre o Monte Roraima

Cidade do campo, beira-rio
Estrela do Norte do Brasil,
Cidade do campo entardecer
Boa Vista linda de se ver

Correm rios de tempo
Águas de Pacaraima
Montes em movimentos
Coração de Roraima.

A partir da escuta dirigida e da análise do texto poético, os estudantes foram organizados em cinco grupos temáticos. Cada grupo ficou responsável por investigar um aspecto relacionado à música e ao artista. Os temas definidos foram: vida e trajetória do artista Eliakin Rufino; principais obras e características do seu estilo musical; influências culturais e inspirações; importância do artista para a comunidade roraimense; e curiosidades sobre a música Cidade do Campo.

As pesquisas aconteceram em ambiente colaborativo, com uso de recursos, manuais, impressos e digitais. Os alunos realizaram leitura de entrevistas, escuta de outras canções do autor, análise de reportagens e discussões em grupo. A culminância dessa etapa foi a produção de cartazes informativos com textos curtos, imagens, cores e elementos visuais criativos. Cada grupo apresentou seu material oralmente, em forma de seminário, com avaliação formativa.

IMAGEM 2 - PRODUÇÃO DOS ALUNOS PARA SEMINÁRIO, EXPOSIÇÃO



Fonte: registros da autora.

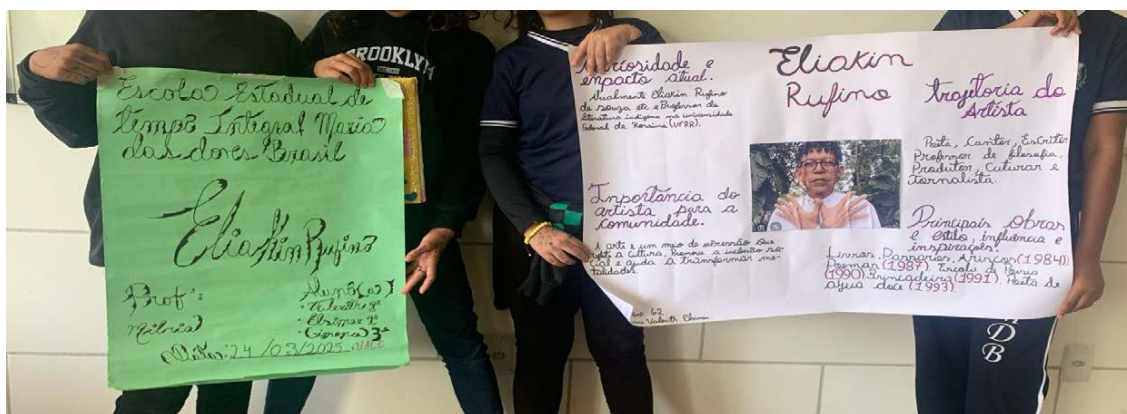
As produções visuais expostas pelos grupos funcionaram como apoio para as apresentações orais, promovendo uma experiência rica de compartilhamento de saberes. A transição da fase de pesquisa para a socialização do conhecimento marcou um momento importante do projeto, em que os estudantes puderam exercitar a oralidade, o trabalho em equipe, a empatia e o respeito às diferentes culturas representadas em sala.

As atividades foram fundamentadas na obra multifacetada do poeta, compositor e escritor Eliakim Rufino, autor de canções, poemas e livros que retratam com sensibilidade a vida do roraimense, a cultura amazônica e as memórias afetivas de sua

infância em Roraima. Dentre suas obras, destacou-se Cidade do Campo, cuja letra poética serviu como fio condutor para discussões sobre identidade, pertencimento e memória cultural. Também foram estudadas outras obras do autor, como os livros O Menino que Viu o Rio e Poemas para Ler com os Olhos do Coração, bem como entrevistas e vídeos disponíveis em plataformas digitais.

Durante as apresentações dos seminários, os grupos demonstraram domínio do conteúdo pesquisado e grande envolvimento com a proposta. Os alunos explicaram os elementos escolhidos para os cartazes como trechos das músicas, versos poéticos e ilustrações temáticas e destacaram aspectos culturais presentes nas obras de Rufino. As perguntas dos colegas foram respondidas com clareza, demonstrando argumentação crítica e empatia diante das diferentes histórias.

IMAGEM 3 - AULA PRÁTICA, APRESENTAÇÃO DO SEMINÁRIO PELOS ALUNOS

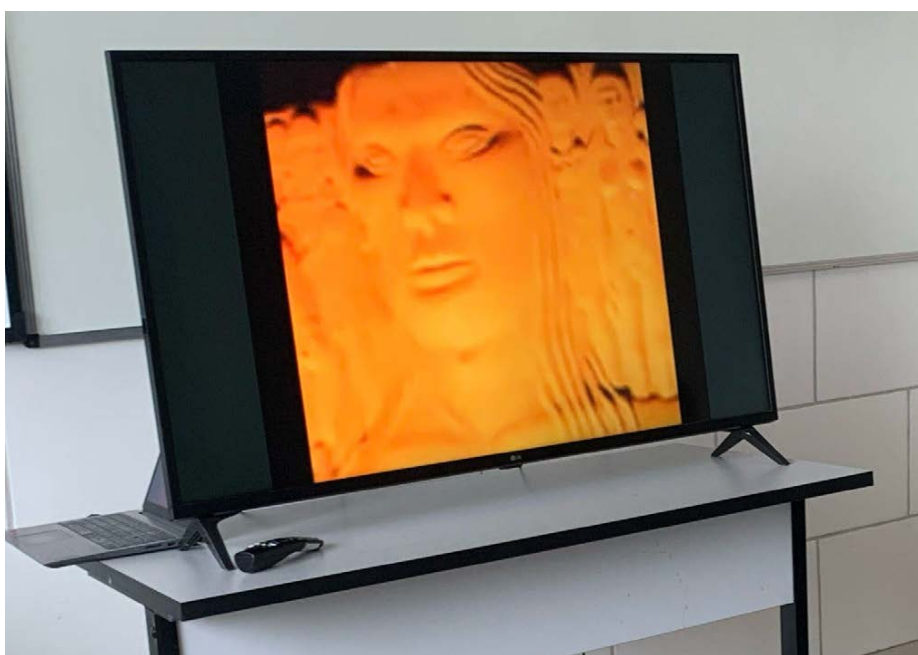


Fonte: registros da autora.

Essa etapa contribuiu não apenas para o desenvolvimento da expressão oral e da escuta ativa, mas também para a formação de uma consciência cultural mais ampla, ancorada na valorização de autores locais e no reconhecimento da potência educativa da arte.

Posteriormente, foi exibido o videoclipe da música, cujas imagens ampliaram o repertório visual dos estudantes. Essa exibição inspirou uma nova etapa do projeto: a criação de desenhos e pinturas. Cada aluno, de forma livre, expressou o que sentiu ao ouvir e assistir à canção. As obras artísticas retrataram paisagens locais, cenas imaginárias, memórias pessoais e sentimentos relacionados à identidade, à natureza e à pertença.

IMAGEM 4 – VIDEOCLIQUE DA MÚSICA AULA PRÁTICA



Fonte: registros da autora.

Esse momento foi especialmente significativo para os alunos migrantes, muitos dos quais vivem uma realidade de deslocamento e reinvenção. Ao se depararem com a riqueza natural e cultural da região retratada na música, puderam se reconhecer no presente e reinterpretar suas histórias de vida.

IMAGEM 5 – AULA PRÁTICA PRODUÇÃO ARTÍSTICA DOS ALUNOS INSPIRADA NA CANÇÃO



Fonte: registros da autora.

Os desenhos produzidos pelos alunos foram expostos em um varal cultural montado na própria escola, ao lado dos cartazes elaborados nas etapas anteriores do projeto. Esse espaço expositivo foi construído coletivamente e representou mais do que uma simples mostra pedagógica, tornou-se um território de pertencimento, onde os estudantes puderam se ver representados, valorizar suas raízes e compartilhar com orgulho suas percepções e sentimentos. A ambientação visual, repleta de cores, símbolos locais e expressões artísticas autênticas, fortaleceu o vínculo dos educandos com o ambiente escolar e ampliou o alcance do projeto, que passou a envolver também professores, gestores, familiares e demais membros da comunidade educativa.

IMAGEM 6 – OBRAS ARTÍSTICAS RETRATANDO PAISAGENS LOCAIS



Fonte: registros da autora.

Para o encerramento do projeto, foi organizada uma culminância cultural com apresentações dos alunos. O ponto alto do evento foi a interpretação coletiva da canção *Cidade do Campo*, que emocionou os presentes. Com empenho e entusiasmo, os estudantes cantaram em coro a música que havia sido a centelha de toda aquela vivência.

A surpresa final ficou por conta da presença especial do próprio compositor, Eliakin Rufino, que visitou a escola e interagiu com os alunos. Sua simpatia, simplicidade e proximidade conquistaram a todos. Muitos alunos, inclusive, acreditavam que o autor já havia falecido, e sua presença gerou grande impacto e alegria.

IMAGEM 7 – ARTISTA NA ESCOLA



Fonte: registros da autora.

O encontro com o artista possibilitou um diálogo direto entre criador e público juvenil, fortalecendo o sentimento de pertencimento à cultura local e de valorização da produção artística regional. Esse projeto, mais do que uma atividade interdisciplinar, foi uma experiência de vida. Reuniu arte, cultura, história, identidade, emoção e aprendizagem. Mostrou que a escola é sim um espaço potente para a formação humana, para a descoberta de si e do outro, e para o reconhecimento da beleza que existe no lugar onde vivemos. A canção virou ponte. A escola

virou palco. Os alunos viraram protagonistas de uma história que não se esquece.

DESFECHOS

Durante o processo, os alunos demonstraram entusiasmo e envolvimento, principalmente por se sentirem inseridos em uma cultura até então desconhecida. A música despertou curiosidade e funcionou como elo entre o conteúdo escolar e o território em que estão vivendo.

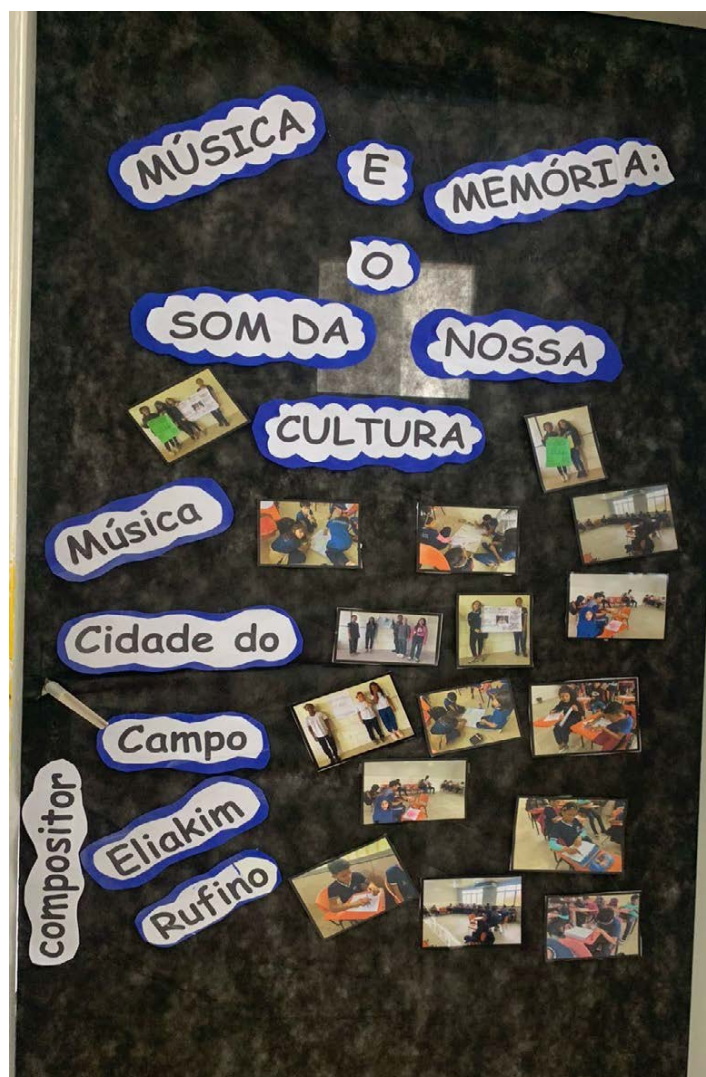
Os cartazes revelaram criatividade, pesquisa aprofundada e senso estético. Os desenhos, por sua vez, apresentaram formas variadas de expressão: desde representações realistas das paisagens até visões subjetivas e afetivas da nova realidade. Muitos alunos venezuelanos mencionaram que, por meio da atividade, passaram a entender melhor o que é Roraima, seus símbolos, natureza e valores culturais.

Na culminância do projeto, realizada em 11 de abril de 2025, durante o Festival de Cultura e Identidade, tive a alegria de acompanhar a apresentação da música Cidade do Campo, interpretada pelos alunos da turma 62. Esse momento foi o ápice do trabalho desenvolvido ao longo das aulas, em que exploramos a letra, pesquisamos sobre o artista e refletimos sobre as identidades locais. Foi possível compartilhar suas descobertas com a comunidade escolar, revelando o quanto se envolveram e se reconheceram na proposta.

A imagem 8 inserida documenta o espaço de entrada da exposição, cuidadosamente preparado para acolher os visitantes. Sua inclusão visa ilustrar o envolvimento da comunidade escolar e o protagonismo discente na construção e organização do evento. A ambientação, composta por fotos de produções ao longo do projeto, refletiu o pertencimento dos alunos às temáticas

trabalhadas, bem como sua valorização da cultura local. Trata-se de um registro que simboliza o compromisso coletivo com a aprendizagem significativa, a expressão cultural e a formação cidadã.

IMAGEM 8 – ENTRADA DA EXPOSIÇÃO COM REGISTRO DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS



Fonte: registros da autora.

A experiência evidenciou o poder transformador da música e da arte na educação, especialmente em contextos onde há diversidade linguística e cultural. Ao abordar um artista local e

valorizar aspectos da cultura regional, o projeto permitiu que os alunos migrantes se reconheçam enquanto sujeitos históricos e culturais, mesmo fora de seu país de origem.

A interdisciplinaridade entre História e Projeto de Vida foi essencial para integrar conhecimento acadêmico e experiências de vida dos alunos. A escuta ativa, a pesquisa, o trabalho em grupo e a produção artística mostraram-se eficazes para o desenvolvimento de habilidades como a empatia, o pensamento crítico e a comunicação. Outro ponto positivo foi o fortalecimento do sentimento de pertencimento e acolhimento. Os estudantes se sentiram valorizados e motivados a participar, pois foram convidados a construir conhecimento de maneira ativa e respeitosa, levando em conta sua trajetória migratória.

Ao final do projeto, os relatos espontâneos dos alunos revelaram a profundidade do impacto vivido ao longo das atividades. Mesmo sem a formalidade de uma pesquisa com autorização ética, a escuta sensível e o acompanhamento cotidiano permitiram observar a maneira como os estudantes se engajaram emocionalmente, cognitivamente e afetivamente com a proposta.

Durante as rodas de conversa, as devolutivas orais e as expressões nos desenhos e nas apresentações, os alunos demonstraram entusiasmo ao conhecer um artista local ainda vivo, reconheceram paisagens familiares nas letras da música e compartilharam sentimentos de pertencimento ao verem sua cultura valorizada na escola. A música Cidade do Campo despertou memórias, curiosidade, orgulho e sentimentos que se expressaram nos cartazes criados em grupo, nas falas durante a culminância e no brilho dos olhos ao receberem o artista Eliakin Rufino em sua própria escola.

Muitos estudantes mencionaram que passaram a enxergar Roraima com outros olhos, reconhecendo a riqueza cultural de sua terra e de seus colegas. Para eles, trabalhar com um artista local não foi apenas uma atividade didática, mas uma experiência de valorização da própria identidade. A escola, nesse processo, transformou-se em espaço de escuta, pertencimento e afirmação cultural.

Esse retorno afetivo e reflexivo reforça a potência de práticas pedagógicas que partem da realidade dos alunos e dialogam com suas vivências. Ao escutar seus estudantes, ainda que de maneira não formal, o projeto reafirma a importância de uma educação que humaniza, valoriza e transforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no projeto *Música e Memória O Som da Nossa Cultura*, desenvolvido na Escola Estadual Integral Maria das Dores Brasil, demonstrou de forma concreta o potencial da escola pública como espaço de escuta, acolhimento e reconstrução de vínculos identitários. Em um contexto marcado pela diversidade cultural e pelas consequências da migração forçada, a proposta pedagógica aqui apresentada evidenciou que é possível e necessário ressignificar o fazer educativo a partir das realidades e experiências dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Ao utilizar a música *Cidade do Campo*, do artista roraimense Eliakin Rufino, como eixo condutor das atividades interdisciplinares, criamos pontes entre o conteúdo curricular e as vivências dos alunos migrantes, que se viram convidados a ocupar um espaço simbólico de pertencimento. A música, como linguagem sensível e universal, favoreceu a escuta ativa, a expressão artística, o despertar da curiosidade e o reconhecimento do novo

território como espaço também seu. Ao cantarem, desenharem, pesquisarem e se emocionarem com a letra da canção, os estudantes não apenas aprenderam sobre o local onde vivem, eles passaram a se reconhecer nele.

Do ponto de vista pedagógico, a abordagem adotada reafirma a importância de práticas interdisciplinares e contextualizadas, capazes de mobilizar competências cognitivas, sócio emocionais e culturais de forma integrada. A articulação entre as disciplinas História e Projeto de Vida não apenas ampliou o alcance dos objetivos educacionais, como também permitiu que os alunos compreendessem os saberes escolares como parte de uma formação mais ampla aquela que inclui o reconhecimento de si e do outro, o diálogo entre culturas e a construção coletiva de conhecimento.

Os referenciais teóricos que embasam este trabalho, como as ideias de Paulo Freire e as diretrizes da BNCC, encontram ressonância prática nas atividades propostas. Quando o educador parte da realidade concreta dos estudantes, respeita seus saberes prévios e os envolve como protagonistas do processo de aprendizagem, a educação deixa de ser um exercício de mera reprodução para se tornar experiência significativa, dialógica e transformadora. Ao invés de adaptar os alunos a um currículo descontextualizado, o projeto adaptou o currículo aos alunos, às suas vivências, às suas raízes e à sua nova realidade.

É preciso destacar que o impacto do projeto não se restringiu às salas de aula envolvidas. Ao ganhar visibilidade dentro da escola, mobilizar professores de diferentes áreas, envolver gestores e alcançar a comunidade por meio da culminância, a iniciativa provocou uma movimentação institucional em direção a uma prática pedagógica mais afetiva, culturalmente situada e socialmente comprometida. A presença do artista Eliakin Rufino

no encerramento do projeto foi a expressão mais simbólica dessa transformação: o criador dialogando com os jovens receptores de sua obra, reconfigurando as distâncias entre cultura, escola e vida.

Sobretudo, o projeto revelou que reconhecer a identidade cultural dos alunos migrantes é um ato pedagógico e ético. Muitos desses estudantes carregam em si histórias de perdas, deslocamentos e rupturas. Ao serem acolhidos por meio da arte, da escuta e da valorização de suas experiências, encontraram na escola não apenas um espaço de ensino, mas um lugar de pertencimento. A expressão livre, o diálogo com a cultura local e o reconhecimento mútuo fortaleceram a autoestima desses jovens, contribuindo para seu desenvolvimento integral.

Por fim, reafirmo que projetos como este são sementes de uma escola mais humana, democrática e significativa.. Eles revelam que ensinar vai além de repassar conteúdos: é construir pontes entre mundos, entre memórias e esperanças, entre o que se é e o que se pode vir a ser. Que outras canções, histórias e vivências continuem ecoando pelas salas de aula, permitindo que cada aluno, independentemente de sua origem, encontre na educação o seu lugar no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, J. M.; CASTRO, M. R. Música, identidade e juventude em Roraima: uma análise da construção simbólica da cultura regional. **Revista Ambiente Acadêmico**, Boa Vista, v. 10, n. 1, p. 85–99, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental – 3º e 4º ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORAES, Maria Cândida. **Educação, projetos e saberes compartilhados.** Campinas: Papirus, 2000.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente:** reflexões e possibilidades. Campinas: Papirus, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade, diferença e conhecimento: a perspectiva dos estudos culturais.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes. pp. 73–102. 2000.

CAPÍTULO 8

A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO CONVERGENTE ENTRE A BIOLOGIA E A SOCIOLOGIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TOADA “LAMENTO DA RAÇA”

*Prof. Msc. Carlos Alberto Marinho da Fonseca¹
Prof. Msc. Wanderley Gurgel de Almeida²*

A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO ENTRE A BIOLOGIA E SOCIOLOGIA

A música é quase sempre a primeira expressão de linguagem com que o ser humano tem contato, ainda na fase embrionária. São os sons do espaço uterino. Após o nascimento, a criança segue na captação auditiva enquanto os ruídos no ambiente externo

¹ Licenciado em Ciências Biológicas – UFAM. Mestre em Química de Produtos Naturais – UFRR e Professor na Escola Estadual de Tempo Integral Profa. Maria das Dores Brasil, Boa Vista – RR.

² Licenciado em Ciências Sociais – UERN, Mestre em Antropologia Social – UFRN e Professor de Sociologia e Orientação de Estudos na Escola Estadual de Tempo Integral Profa. Maria das Dores Brasil, Boa Vista – RR.

e apesar de ainda não terem significado, participam ativamente na formulação das sinapses cerebrais. De igual modelo, o bebê também vai descobrindo que através do choro, consegue interagir com o seu mundo, o mundo dos humanos, seja para satisfação de suas necessidades biológicas quanto afetivas. Portanto, entendemos que já começamos nossa jornada neste mundo como organismos biológicos animados e como seres sociais.

É na primeira infância que nós, seres humanos, começamos a identificar os ruídos como um sistema organizado de intenções, desejos e necessidades. Intenções, para satisfação da fome, da sede, da proteção e do cuidar. Dos desejos, quando começa a descobrir que pode manipular a quem está à sua volta, marcando o poder de garantir a presença física e a atenção de seus pais, bem como repelir a quem não é de seu ambiente familiar. O estranhamento é, a princípio, natural. O fundamento para o estranhamento como manifestação consciente considera como ponto inicial o fato de que somos embalados ao som das músicas de ninar. O ambiente materno se torna, portanto, o primeiro espaço acústico do ser humano.

Este artigo tem por objetivo compartilhar a experiência pedagógica de uma abordagem interdisciplinar entre o ensino de dois componentes curriculares: Sociologia e Biologia na primeira série, turma 102, da Escola Estadual de Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil. Uma turma de 27 alunos, composta por 12 brasileiros e 15 venezuelanos, na faixa etária de 14 a 16 anos. Os alunos e alunas venezuelanas têm tempo de residência no Brasil, particularmente em Boa Vista, de aproximadamente dois anos. Os dois grupos habitam, na sua maioria, três bairros: 13 de Setembro, São Vicente e Pricumã. A Escola campo desta pesquisa e projeto de intervenção, está localizada no Bairro 13 de

Setembro, Avenida das Guianas, 1201, Bairro Treze de Setembro, Boa Vista - RR, CEP 69308-160.

A primeira seção, “INTRODUÇÃO”, contextualiza a música como a primeira forma de linguagem com que o ser humano tem contato, desde a fase embrionária, e como ela nos forma como seres biológicos e sociais. Em seguida, a seção “BREVE HISTÓRIA DA MÚSICA” oferece uma perspectiva sobre a evolução da música ocidental, comparando-a com a música oriental para realçar as particularidades de cada tradição

BREVE HISTÓRIA DA MÚSICA

A música ocidental, desde suas origens na Grécia Antiga até os dias atuais, é marcada pela evolução da harmonia, do contraponto e da notação musical. Para o musicólogo Donald J. Grout, a música no Ocidente passou por uma transformação radical na Idade Média. Grout afirma que o canto gregoriano “pode ser considerado o ‘ancestral’ direto e mais importante da música ocidental moderna” (Grout, 2010, p. 55), destacando a sua influência na base da melodia e do ritmo ocidental.

Outro pilar para a compreensão da música ocidental é a sua evolução durante o período barroco, com o desenvolvimento de formas como a sonata e a fuga. O historiador Harold C. Schonberg salienta que compositores como J.S. Bach foram fundamentais para essa transição. Schonberg defende que Bach “foi o ápice e a síntese da música barroca, o mestre supremo de todas as suas formas” (Schonberg, 1997, p. 54), solidificando as estruturas que seriam exploradas por séculos.

A música oriental, em contraste, frequentemente enfatiza a melodia, a microtonalidade e a dimensão espiritual, com uma

conexão profunda com a filosofia e rituais. A musicóloga Fumiko Teshima, ao analisar a música japonesa, destaca a importância do silêncio e da simplicidade. Teshima argumenta que na música japonesa “o espaço vazio e o som único são frequentemente mais importantes do que a complexidade harmônica” (Teshima, 1999, p. 102). Essa perspectiva é um reflexo do Zen Budismo e sua busca pela essência.

No contexto da música do Oriente Médio, a ênfase recai sobre a improvisação e a expressividade melódica. O etnomusicólogo Ali Jihad Racy explora a estrutura dos *maqamat*, os modos melódicos árabes. Racy explica que “o *maqum* é a alma da música, a estrutura melódica que evoca estados emocionais particulares” (Racy, 2003, p. 87). Essa abordagem contrasta com a música ocidental, onde a harmonia e o contraponto são os principais motores da expressão emocional.

O texto apresenta a história da música ocidental como um processo de evolução positiva, impulsionado por marcos importantes e pela contribuição de figuras centrais. Essa progressão é destacada de forma clara e linear, mostrando como cada etapa foi um aprimoramento em relação à anterior.

A análise enfatiza o canto gregoriano como o “ancestral” direto da música ocidental, segundo Donald J. Grout. Essa afirmação o posiciona como o ponto de partida de uma jornada de desenvolvimento. A partir daí, o texto aponta o período barroco como um momento de grande evolução, com o surgimento de formas musicais complexas, como a sonata e a fuga. A figura de J.S. Bach é apresentada por Harold C. Schonberg como o ápice desse processo, o que reforça a ideia de que a música ocidental alcançou seu ponto máximo de sofisticação e domínio técnico nesse período. A descrição de Bach como “mestre supremo”

de todas as formas barrocas sela a narrativa de uma evolução positiva, onde as estruturas musicais foram solidificadas para o futuro.

Em contraste, o texto usa a música oriental para realçar as particularidades da música ocidental. A música japonesa, por exemplo, é descrita com foco no silêncio e na simplicidade, valores opostos à complexidade harmônica ocidental. Da mesma forma, a música do Oriente Médio é descrita com ênfase na improvisação e na expressividade melódica, enquanto a música ocidental é focada na harmonia e no contraponto. Essa distinção serve para reforçar a ideia de que a música ocidental seguiu um caminho único e, dentro do contexto do texto, um caminho de constante aprimoramento e sofisticação.

A análise sobre a história da música permite compreender sua evolução e as distintas abordagens entre o Ocidente e o Oriente, mas a música é mais do que uma arte; é um fenômeno com profundas raízes biológicas e sociais. Agora, se explorará como a música atua como um ponto de convergência entre a Biologia e a Sociologia, unindo os sons da natureza às complexas interações humanas que os transformam em cultura.

No Brasil, são reconhecidos como os principais influenciadores para uma identidade musical brasileira, os seguintes nomes: Carlos Gomes (1836-1896), Chiquinha Gonzaga (1847-1935), Heitor Villa-Lobos (1887-1959), Mário de Andrade (1893-1945), Hermano Viana (1959-), Luiz Heitor de Azevedo (1905-1992) e José Ramos Tinhorão (1928-2021). Há outros nomes da Música Popular Brasileira e das músicas regionais que não nos detivemos aqui, para não tornar este artigo sobre a identidade musical brasileira.

Mário de Andrade foi um dos principais intelectuais do Modernismo brasileiro e um dos fundadores da musicologia no país. Seu trabalho pioneiro envolveu a valorização das manifestações musicais populares e folclóricas, além de pesquisas de campo que resultaram em obras como “Ensaio sobre a música brasileira”. Andrade defendia que a música nacional deveria se inspirar na diversidade cultural brasileira, promovendo o reconhecimento dos ritmos, melodias e tradições regionais. Seu legado está na consolidação da identidade musical brasileira e no incentivo à pesquisa e valorização da cultura popular.

Hermano Vianna é antropólogo, pesquisador e escritor que se destacou por seus estudos sobre a música popular brasileira, especialmente o samba e a sua relação com questões sociais e raciais. Vianna contribuiu para o entendimento da música como fenômeno social, ressaltando a importância dos processos de mestiçagem e hibridização que caracterizam o Brasil. Seu livro “O Mistério do Samba” tornou-se referência para quem deseja compreender o papel da música na construção da identidade nacional.

José Ramos Tinhorão foi um renomado historiador e crítico musical, conhecido por sua abordagem rigorosa e crítica sobre a história da música popular brasileira. Tinhorão dedicou-se à pesquisa das origens da música urbana nacional, desmistificando mitos e ressaltando as influências africanas, indígenas e europeias. Seus estudos ampliaram o debate sobre as relações entre cultura, sociedade e música, consolidando um olhar crítico sobre o processo de formação da música brasileira.

Luiz Heitor Corrêa de Azevedo foi musicólogo, compositor e pesquisador que desempenhou papel fundamental na catalogação e divulgação do folclore musical brasileiro. Azevedo organizou

importantes coletâneas de músicas populares e folclóricas, promovendo seu estudo acadêmico e sua difusão internacional. Seu legado inclui a valorização da música regional e o estímulo à preservação das tradições musicais do Brasil.

Heitor Villa-Lobos é considerado o maior compositor brasileiro, responsável por unir elementos da música erudita europeia com ritmos e melodias populares brasileiras. Sua obra extensa e inovadora, que inclui as “Bachianas Brasileiras” e “Ciclo Brasileiro”, projeta a sonoridade nacional em nível internacional, consolidando um estilo genuinamente brasileiro. Villa-Lobos deixou como legado a integração entre tradição e modernidade, além de contribuir para a formação de gerações de músicos e para a educação musical no Brasil.

Chiquinha Gonzaga foi pioneira como compositora, maestrina e instrumentista, rompendo barreiras de gênero e sociais no século XIX. Criadora da primeira marcha carnavalesca, “Ó Abre Alas”, Gonzaga revolucionou a música popular urbana, introduzindo elementos do choro e do maxixe. Seu legado está na luta pela valorização da mulher na música e na difusão de gêneros populares que se tornaram símbolos da cultura brasileira.

Carlos Gomes foi o primeiro compositor brasileiro a alcançar reconhecimento internacional, especialmente pelo sucesso da ópera “O Guarani”. Sua produção mistura influências europeias com temáticas nacionais, contribuindo para a afirmação da música brasileira no cenário global. Gomes abriu caminho para outros compositores e consolidou a presença do Brasil na música erudita mundial, deixando um legado de excelência artística e inovação.

QUADRO REMISSIVO DOS AUTORES E COMPOSITORES INFLUENTES DA IDENTIDADE MUSICAL BRASILEIRA

NOME	ESTILOS MUSICAIS	LEGADO
Carlos Gomes	Ópera, música erudita	Alcançou reconhecimento internacional; mesclou influências europeias e temáticas nacionais; consolidou a presença do Brasil na música erudita mundial.
Chiquinha Gonzaga	Choro, maxixe, marcha carnavalesca	Revolucionou a música urbana; pioneira como mulher compositora e maestrina; lutou pela valorização da mulher e difundiu gêneros populares.
Heitor Villa-Lobos	Música erudita, música popular, nacionalismo musical	Unificou elementos eruditos e populares; projetou a sonoridade brasileira internacionalmente; formou gerações de músicos e inovou na educação musical.
Mário de Andrade	Música popular, folclórica, pesquisa etnomusicológica	Valorizou manifestações populares e folclóricas; consolidou a identidade musical brasileira; incentivou a pesquisa e a valorização da cultura popular.
Luiz Heitor Corrêa de Azevedo	Música folclórica, música popular, pesquisa acadêmica	Catalogou e divulgou o folclore musical brasileiro; promoveu o estudo acadêmico e a difusão internacional; estimulou a preservação das tradições regionais.
José Ramos Tinhorão	Música popular urbana, samba, choro	Realizou pesquisa crítica das origens da música urbana; enfatizou influências africanas, indígenas e europeias; ampliou o debate sobre cultura, sociedade e música.
Hermano Vianna	Samba, música popular brasileira, antropologia musical	Analizou a mestiçagem e hibridização na música; destacou o samba como elemento central na identidade nacional; aprofundou a compreensão da música como fenômeno social.

Nota: Os nomes do quadro acima foram postos em sequência segundo o ano em que nasceram. Fonte: Os autores do artigo.

Ao compreender as múltiplas dimensões históricas e culturais da música, tanto no Ocidente quanto no Oriente, e reconhecer os principais nomes que moldaram a identidade musical brasileira, é possível perceber como esse fenômeno se entrelaça com aspectos biológicos e sociais. Essa perspectiva interdisciplinar abre espaço para explorarmos como, no Brasil e especialmente na Amazônia, a natureza se transforma em protagonista das composições musicais. A seguir, aprofundaremos a discussão sobre a influência da natureza na música brasileira, com foco especial na Amazônia e em Roraima, revelando como o ambiente natural e a diversidade cultural se refletem de maneira única na produção sonora da região.

A MÚSICA COMO FENÔMENO DE CONVERGÊNCIA ENTRE A BIOLOGIA E A SOCIOLOGIA

A comunicação sonora, um pilar da vida, se manifesta de formas variadas na fauna e na flora, ecoando em complexidade que encontra paralelos fascinantes na Sociologia da música. Enquanto a Biologia desvenda as funções evolutivas desses sons, a Sociologia investiga como os humanos organizam e atribuem sentido a eles.

Os sons na natureza não são aleatórios; eles servem a propósitos decisivos para a sobrevivência das espécies. Em sua obra “The Singing Ape: The Origin of Music and Language”, Steven Mithen argumenta que a vocalização dos primatas, por exemplo, é um precursor de nossas próprias capacidades musicais e linguísticas. Para Mithen, “o canto dos macacos gibões é um sistema de comunicação complexo que expressa emoções e intenções, e é o elo perdido entre a música e a fala” (Mithen, 2005, p. 128).

Essa visão sugere que a música humana tem raízes profundas na biologia.

Da mesma forma, o biólogo Peter R. Marler estudou a fundo o canto dos pássaros, mostrando que sua complexidade não é apenas estética. Marler defende que o aprendizado do canto em certas aves é um processo social e cognitivo, afirmando que “o canto dos pássaros é uma manifestação de sua capacidade de processar informações, memorizar padrões e interagir com outros membros da espécie” (Marler, 1999, p. 75). Isso demonstra que a “música” (destaque do autor) na natureza é uma ferramenta de coesão social e territorial.

A Sociologia da Música examina como os sons se transformam em música através da interação social e da cultura. Max Weber, um dos fundadores da Sociologia da música, analisa a racionalização da música ocidental. Ele afirma que a música, como outras esferas da vida, foi moldada por processos sociais e históricos, “onde a busca pela harmonia e pela organização levou à sistematização de escalas e acordes” (Weber, 1958, p. 88).

Howard S. Becker expande essa ideia, enfocando a música como uma “arte coletiva”. Para ele, a música é produto da colaboração e da interação entre os indivíduos e a sociedade. Becker escreve que “a música, como qualquer arte, é o resultado de uma rede de cooperação social, envolvendo não apenas o músico, mas também o público, os críticos, os produtores e a tecnologia” (Becker, 1982, p. 30).

A convergência entre a Biologia e a Sociologia da música reside, portanto, na compreensão de que, tanto na natureza quanto na cultura humana, os sons são mais do que meras vibrações. Eles são sistemas de comunicação intrincados que organizam a vida social, estabelecem hierarquias e expressam identidades. Enquanto os

pássaros cantam para marcar territórios e atrair parceiros para fins reprodutivos, os humanos criam canções não apenas para tocar o coração da pessoa amada, mas também para celebrar rituais, expressar emoções e construir comunidades.

Ao reconhecermos a música como um sistema de comunicação intrincado que organiza a vida social e expressa identidades, tanto na natureza quanto na cultura humana, abrimos caminho para entender como a música dialoga com a vida. A seguir, veremos como essa conexão se manifesta no Brasil, com um olhar especial para a Amazônia, onde a natureza não é apenas pano de fundo, mas um personagem central na composição musical.

As seções seguintes, “A NATUREZA COMO TEMA MUSICAL NO BRASIL E NA AMAZÔNIA” e “A MÚSICA DE RORAIMA”, contextualizam a música no cenário brasileiro e, mais especificamente, no estado de Roraima, destacando o movimento Roraimeira.

A NATUREZA COMO TEMA MUSICAL NO BRASIL E NA AMAZÔNIA:

A música brasileira é um mosaico cultural vasto, mas a Amazônia ressoa com uma identidade sonora particular, onde a natureza não é apenas cenário, mas personagem principal. A relação entre a floresta e a música, tanto no âmbito nacional quanto regional, revela uma profunda conexão com o ambiente natural.

A natureza sempre foi uma fonte de inspiração para a música popular brasileira, como a Mata Atlântica, o Cerrado e, especialmente, a Amazônia, servindo de pano de fundo para canções. O etnomusicólogo José Jorge de Carvalho destaca a apropriação de elementos naturais e a sua ressignificação em

um contexto urbano. Carvalho argumenta que “a natureza e a ruralidade são frequentemente idealizadas na música brasileira, servindo como uma crítica implícita ou explícita à modernidade e à urbanização” (Carvalho, 2004, p. 57). Essa visão demonstra como a natureza se torna um símbolo de pureza e identidade em contraste com as complexidades da vida moderna.

Outro autor que explora essa relação é Hermano Vianna, que em seu estudo sobre o samba, mostra a apropriação e a transformação de temas rurais e naturais pelos compositores urbanos. Vianna afirma que “a música popular brasileira é um campo de batalha simbólico, onde a natureza é usada para construir uma identidade nacional que é ao mesmo tempo autêntica e moderna” (Vianna, 1995, p. 101). A natureza, portanto, é um elemento de construção de um imaginário brasileiro.

Na Amazônia, a natureza transcende a simples idealização e se torna um elemento orgânico da própria música. Os ritmos e as melodias da região estão intrinsecamente ligados aos sons da floresta, como o canto dos pássaros, o barulho da chuva e o fluir dos rios. A musicóloga Maria de Nazaré de Paula Ramos ressalta a importância dos ritmos tradicionais paraenses, como o carimbó, que é diretamente influenciado pela vida no campo e nos rios. Ramos defende que o carimbó é “uma expressão musical que espelha o cotidiano do ribeirão, suas festas, suas crenças e a sua relação visceral com o rio e a floresta” (Ramos, 2012, p. 88).

O antropólogo Gilberto Velho, ao estudar a cultura da Amazônia, enfatiza a música como um canal para o sagrado e o místico, muitas vezes interligado à natureza. Velho afirma que “as canções e os rituais musicais amazônicos são formas de comunicação com o mundo espiritual, com os seres da floresta e da água, e que o som é a ponte entre o humano e o não-humano”

(Velho, 1985, p. 45). Essa perspectiva mostra que a natureza na música amazônica não é apenas uma metáfora, mas uma entidade ativa, com a qual a música estabelece um diálogo profundo.

Compreendendo que a música brasileira, e em particular a amazônica, usa a natureza como um elemento ativo na construção de sua identidade, é fundamental aprofundar essa discussão no contexto de Roraima. O próximo segmento explora como a diversidade cultural e geográfica da região se reflete em sua produção musical, destacando o movimento Roraimeira como um pilar de sua identidade sonora.

A MÚSICA E A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS DE RORAIMA

A música de Roraima é um espelho da diversidade cultural e geográfica da região, sendo profundamente influenciada pelas paisagens do lavrado, os rios e a cultura dos povos indígenas e migrantes. Longe dos holofotes dos grandes centros, a produção musical roraimense desenvolveu uma identidade única, que mescla ritmos amazônicos, caribenhos, nordestinos e do sul do Brasil. Essa fusão reflete a história de um estado que se formou a partir do fluxo de pessoas de diferentes origens, que trouxeram consigo suas tradições sonoras e as adaptaram ao ambiente local. O resultado é uma rica tapeçaria de canções que narram a vida, os desafios e as belezas da “Terra de Macunaíma”.

Dentro desse cenário, o Movimento Roraimeira é o principal pilar da identidade musical do estado. Surgido na década de 1980, ele foi liderado por artistas como Eliakin Rufino, Zeca Preto e Neuber Uchoa, que buscavam valorizar a cultura e a identidade roraimense através da música. O movimento

rejeitou a subserviência a estilos de outras regiões e passou a criar uma sonoridade própria, inspirada na paisagem, nas lendas e no cotidiano do povo. Suas letras são uma celebração do regionalismo, abordando temas como a fauna, a flora, as lendas indígenas e a vida no lavrado, com uma poesia que é, ao mesmo tempo, local e universal.

O estilo musical do Roraimeira é conhecido como “Macunaimeira”, uma fusão de ritmos que reflete a pluralidade de influências que chegam a Roraima. Essa sonoridade combina elementos do baião, do carimbó e da toada, típicos da região Norte, com o merengue e a salsa, herdados da vizinha Venezuela. A essa mistura, somam-se ainda batidas de vanerão e outros ritmos gaúchos, trazidos pelos migrantes do sul do país. Essa diversidade rítmica e a profunda conexão com a cultura local deram ao Roraimeira o status de um verdadeiro patrimônio cultural de Roraima, com uma sonoridade que é facilmente reconhecível e amada pelo público local.

Além do Roraimeira, a música de Roraima abraça outros estilos que também encontram eco na população. O rock e o pop, por exemplo, têm uma presença forte, com artistas que incorporam elementos regionais em suas composições, criando um som que é ao mesmo tempo moderno e enraizado. O forró e o sertanejo também são populares, especialmente em festas e eventos, e se misturam com a cultura local de maneiras únicas. Essa pluralidade de estilos demonstra que, embora o Roraimeira seja o movimento de maior destaque na construção da identidade musical, a cena de Roraima é dinâmica e acolhe uma ampla variedade de expressões artísticas.

A nova geração de músicos roraimenses continua a expandir os horizontes da música local. Eles utilizam a internet e as novas

tecnologias para divulgar seu trabalho e alcançar um público mais amplo, mantendo viva a chama do Roraimeira e, ao mesmo tempo, experimentando novas sonoridades. A música de Roraima, portanto, não é um gênero estático, mas um organismo vivo que se adapta e evolui, sempre buscando valorizar suas raízes enquanto dialoga com as tendências contemporâneas. É um legado de orgulho e pertencimento, que continua a inspirar artistas a contar as histórias de sua terra através da melodia.

QUADRO COMPARATIVO ENTRE ARTISTAS DE RORAIMA

ARTISTA	GÊNERO MUSICAL	TEMAS PRINCIPAIS	CONTRIBUIÇÃO PARA A MÚSICA RORAIMENSE
Eliakin Rufino	Roraimeira, MPB	Regionalismo, poesia, lavrado, questões sociais	Um dos fundadores do Movimento Roraimeira. Poeta e letrista, é conhecido pela profundidade e sensibilidade de suas composições.
Zeca Preto	Roraimeira, Regional	Cultura indígena, lendas amazônicas, cotidiano do Norte	Co-fundador do Movimento Roraimeira. Seu trabalho se destaca pela fusão de ritmos caribenhos (salsa, merengue) com música brasileira, além da forte influência da cultura indígena em suas letras.
Neuber Uchoa	Roraimeira, MPB	Regionalismo, natureza, vida urbana e rural de Roraima	Um dos expoentes do Roraimeira. Seu trabalho é marcado pela versatilidade e por uma sonoridade que dialoga com a MPB, buscando uma linguagem mais universal sem perder as raízes.

George Farias	Pop, Reggae Rock, Rock	Temas regionais e urbanos	Apesar de não ser do Roraima, é um artista muito popular no estado. Sua música é uma importante ponte entre o regionalismo e o pop/rock, com canções que se tornaram hinos em Roraima.
Alysson Cristian	Rock, Pop Rock	Cultura e identidade roraimense, cotidiano, amor	Representa a nova geração de artistas que mistura o rock com elementos regionais, mantendo viva a tradição de valorizar a cultura local de uma forma contemporânea.

Fonte: Os autores.

A educação musical nas escolas de Roraima se apresenta como um campo fértil para a valorização da cultura local, onde a natureza se destaca como tema central, servindo de elo entre o conhecimento formal e a identidade regional. A rica biodiversidade e as tradições indígenas são elementos recorrentes na prática musical pedagógica.

O professor e pesquisador Alexandre Bezerra da Silva, em seu artigo sobre a música na educação infantil em Roraima, observa que a natureza é um recurso didático fundamental para a composição musical das crianças. Silva afirma que “a música, ao dialogar com os sons da floresta, como o canto dos pássaros e o barulho dos rios, permite que a criança explore sua musicalidade de forma mais orgânica e identitária” (Silva, 2018, p. 45). Esse enfoque não apenas enriquece a experiência musical, mas também reforça a consciência ambiental desde a primeira infância.

A integração da natureza como tema musical vai além do som. A professora Maria de Fátima Rodrigues, em seu trabalho sobre a educação musical no contexto roraimense, ressalta que as canções sobre a flora e a fauna locais são ferramentas poderosas para o ensino de geografia e biologia. Rodrigues defende que “a canção, ao descrever o ecossistema e as lendas regionais, se torna um meio eficaz de fixar o conhecimento e de valorizar a cultura dos povos da floresta” (Rodrigues, 2015, p. 62). Dessa forma, a música se estabelece como uma ponte interdisciplinar, conectando diferentes áreas do saber e promovendo uma educação mais holística e contextualizada.

A rica tapeçaria musical de Roraima, com sua fusão de ritmos e sua profunda conexão com o ambiente local, demonstra como a cultura pode ser usada para contar a história de uma terra. Essa valorização da identidade local por meio da música serve de base para uma abordagem pedagógica inovadora. Na próxima seção, examinaremos como os projetos integradores no Ensino Médio, alinhados às diretrizes curriculares, utilizam essa sinergia entre o conhecimento biológico e o social para criar um aprendizado mais contextualizado e significativo.

Na seção “PROJETOS INTEGRADORES NO ENSINO MÉDIO” se discute a importância das abordagens interdisciplinares no currículo escolar, alinhadas à BNCC. Por fim, a seção “A EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO” descreve detalhadamente a execução do projeto, suas fases, desafios e resultados, enquanto a “CONCLUSÃO” resume as descobertas e propõe recomendações para futuras aplicações.

PROJETOS INTEGRADORES NO ENSINO MÉDIO: CONEXÕES ENTRE A BIODIVERSIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL EM RORAIMA

A sala de aula do Ensino Médio, tradicionalmente dividida por disciplinas estanques, dá lugar a um novo cenário de aprendizado, impulsionado pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Documento Curricular de Roraima. Nesse contexto, os projetos integradores surgem como uma ferramenta pedagógica essencial, promovendo a articulação entre os diferentes componentes curriculares e a formação de um estudante mais autônomo, crítico e engajado. A escola busca, com essa abordagem, romper a compartimentalização do conhecimento, incentivando a aplicação prática do que é aprendido, e o faz por meio de uma perspectiva que reflete a complexidade do mundo real, onde os problemas e fenômenos raramente se enquadram em uma única área do saber.

No coração dessa revolução curricular, encontra-se a figura do estudante como protagonista de seu próprio aprendizado. Ele não é mais um mero receptor de informações, mas um investigador, um criador e um solucionador de problemas. A interdisciplinaridade é o fio condutor desse processo, unindo saberes que, à primeira vista, parecem distantes.

A sinergia entre Biologia e Sociologia, em particular, se revela como um eixo comum de grande potencial. A Biologia, ao explorar a vida em suas diversas formas e níveis de organização, desde a célula até os ecossistemas, fornece o substrato científico para compreender os fenômenos naturais. A Sociologia, por sua vez, ao analisar as relações sociais, as estruturas de poder e as dinâmicas culturais, oferece a lente para interpretar como a sociedade humana interage com esse substrato biológico.

De acordo com a BNCC, “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2018, p. 11). Essa perspectiva, que combina a formação integral com a atuação cidadã, é a base para a criação de projetos que englobam a vida em suas dimensões biológica e social. Além disso, a BNCC estabelece que o ensino deve ir além da descrição, capacitando os estudantes a analisarem, explicarem e intervirem na realidade, o que é mais facilmente alcançado quando as disciplinas se integram em áreas de conhecimento para o estudo comum de problemas concretos (Brasil, 2018). Essa citação, de forma indireta, reforça a ideia de que a integração é um caminho efetivo para o desenvolvimento de competências complexas.

A aplicação dessa abordagem em Roraima ganha um significado especial, pois a região, com sua rica biodiversidade e diversidade cultural, oferece um laboratório natural para a exploração de temas que cruzam as fronteiras das duas disciplinas. O Documento Curricular de Roraima, em consonância com a BNCC, enfatiza a relevância de contextualizar o ensino na realidade local. Segundo o documento, as escolas devem considerar a “diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania” (Roraima, 2019, p. 28).

O referido documento curricular para Roraima também destaca a importância de abordar as questões socioambientais específicas da região, como a relação entre o desmatamento, a biodiversidade e o modo de vida das comunidades tradicionais e indígenas. Ele compreende que o estudante deve ser capaz de avaliar os impactos ambientais e sociais das soluções propostas

para problemas locais, promovendo uma reflexão crítica sobre a sustentabilidade (Roraima, 2019). Assim, um projeto integrador pode partir de questões vivas da região, como a degradação ambiental da floresta amazônica, o impacto da mineração em terras indígenas ou a relação entre a saúde pública e as condições sociais em comunidades ribeirinhas. A partir daí, o estudante é convidado a mergulhar em um processo de investigação, pesquisa e produção de conhecimento.

Um exemplo prático de projeto integrador com foco em Biologia e Sociologia em Roraima poderia envolver a temática da saúde. O estudante, ao invés de apenas aprender sobre o sistema imunológico na aula de Biologia, é desafiado a investigar a relação entre a imunidade de uma população e suas condições socioeconômicas. Ele pode começar por levantar dados sobre a incidência de certas doenças em diferentes bairros de Boa Vista ou em comunidades indígenas. Na aula de Biologia, ele aprofunda seus conhecimentos sobre a fisiologia do sistema imunológico, a transmissão de doenças e os mecanismos de vacinação. Em paralelo, na aula de Sociologia, ele analisa os determinantes sociais da saúde: a desigualdade social, a falta de saneamento básico, o acesso limitado a serviços de saúde e a influência de crenças e práticas culturais na prevenção e tratamento de doenças.

Ao final do projeto, ele não apenas entende a ciência por trás da imunidade, mas também compreende como os fatores sociais influenciam a saúde coletiva. Ele pode, por exemplo, criar um material de conscientização para sua comunidade, apresentando dados sobre a importância da vacinação, mas também contextualizando-os com informações sobre a desigualdade no acesso à saúde. O produto pode ser um podcast, um documentário, uma campanha de mídia social ou até mesmo uma proposta de intervenção para a escola ou comunidade. A

avaliação, nesse modelo, vai além da prova tradicional; ela se dá por meio da análise do processo, da capacidade de pesquisa, da produção de material e do engajamento do estudante.

Essa abordagem não apenas prepara o estudante para os desafios do mundo do trabalho e da vida em sociedade, mas também fortalece a conexão do aprendizado com sua realidade. O ensino deixa de ser uma mera transmissão de conteúdo e se torna um meio para a transformação. A Biologia e a Sociologia, unidas por um fio integrador, oferecem ao estudante as ferramentas para decifrar a complexa teia que une a vida humana ao ambiente e à sociedade, capacitando-o a ser um cidadão mais consciente e participativo na construção de um futuro mais sustentável e justo para Roraima.

O Ensino Médio em Roraima, com seu foco em projetos integradores, oferece o cenário ideal para a aplicação de abordagens interdisciplinares. A seguir, se detalha uma experiência pedagógica real que une a Biologia e a Sociologia, utilizando a música como ferramenta principal para engajar os alunos em uma reflexão crítica sobre o meio ambiente e a sociedade.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR ENTRE A BIOLOGIA E SOCIOLOGIA: DIVERSIDADE E EXPRESSÃO CRIATIVA ENTRE CULTURAS ATRAVÉS DAS TOADAS

Este projeto nasceu da necessidade de superar o número de alunos e alunas que não atingiram a média no Primeiro Bimestre na turma 102 desta escola. Dos 27 alunos frequentes, 15 haviam atingido a média. Esta não era uma realidade exclusiva

das duas disciplinas nesta turma. Assim, seguindo a proposta da Coordenação Pedagógica, todos os professores que tiveram disciplinas com alunos “em recuperação”, realizaram projetos de intervenção, segundo os objetos de conhecimento trabalhados, mas não apropriados plenamente por todos os alunos. Eis abaixo, o Projeto de intervenção de Biologia e Sociologia. Vale lembrar que os Professores Wanderley Gurgel de Almeida e o Professor Carlos Marinho, são professores conselheiros da turma 102.

Fase de Planejamento

Em março de 2025, os professores Carlos Marinho e Wanderley Gurgel, das disciplinas de Biologia e Sociologia, planejaram e elaboraram o projeto de intervenção “Meio Ambiente: Desmatamento e Queimada na Amazônia”.

O objetivo geral era desenvolver atividades pedagógicas que contribuíssem para a melhoria da compreensão textual e o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos da Escola Estadual de Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil. Os objetivos específicos para alcançar o propósito, foram: 1 - Apresentar o projeto e o tema gerador do Projeto de Intervenção - Meio Ambiente: Desmatamento e Queimada na Amazônia – através da toada Lamento da Raça do boi bumbá Garantido de Parintins; 2 - Reproduzir cópias da toada Lamento da Raça, com atividades sobre a poesia da toada, para serem realizadas em equipes; 3 - Ler artigos sobre desmatamentos e queimadas na Amazônia e especificamente em Roraima; 4 - Apresentar em equipes os resultados das atividades, de forma escrita e oral; 5 - Produzir com a turma 102, pinturas sobre o tema “Meio Ambiente: Desmatamento e Queimada na Amazônia”; 6 - Avaliar o Projeto de Intervenção, através de ficha de participação, durante

todo o processo de execução. Durante os primeiros dias, entre 6 e 8 de março, os docentes selecionaram os artigos sobre o tema e escolheram a toada “Lamento da Raça”, do Boi Bumbá Garantido, como tema gerador para as atividades.

Mas como trabalhar o plano? O projeto foi realizado obedecendo os seguintes passos: 1 - Apresentação do projeto sobre meio ambiente com foco em desmatamento e queimadas na Amazônia, utilizando a toada “Lamento da Raça”; 2 - Distribuição da letra da toada para atividades em grupo sobre poesia (Desenho e texto explicativo); 3 - Leitura de artigos sobre desmatamento na Amazônia e em Roraima; 4 -Apresentação dos resultados das atividades em formato escrito e oral; e 4 -. Avaliação contínua do projeto por meio de ficha de participação.

A abordagem justificou-se, considerando: A - Os resultados das avaliações diagnósticas, realizadas no início do ano letivo de 2025, aplicada para todos os alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, que revelaram, nas provas objetivas e redação, lacunas significativas no domínio de habilidades essenciais, apontando para dificuldades específicas na compreensão textual e no desenvolvimento do pensamento crítico; B - A maioria dos discentes do Ensino Médio da escola são estrangeiros; C - Diante desse cenário, verifica-se a necessidade de desenvolver projetos de intervenção que busquem elaborar estratégias pedagógicas que contribuam na melhora da compreensão textual e no desenvolvimento do pensamento crítico, aprimorando o desempenho acadêmico dos alunos da Escola Maria das Dores, a serem verificadas no decorrer já neste primeiro bimestre, com a expectativa de reflexos satisfatórios nos demais bimestres, ao longo deste ano letivo.

Os dois professores sentiam a necessidade de um embasamento teórico para compreender melhor a abordagem entre Biologia e Sociologia e, assim, explicar de forma mais clara aos alunos. Assim, elaboraram juntos as seguintes premissas:

A proposta de trabalhar com projetos de intervenção (PI) contemplou o tema eixo-gerador “Diversidade e Expressão Criativa entre Culturas” que abrange um estudo sobre como as práticas pedagógicas podem promover a diversidade por meio da expressão criativa, incentivando os alunos a explorar, compreender e valorizar as diversas culturas ao seu redor. O projeto visava promover o desenvolvimento das funções cognitivas e acadêmicas dos alunos por meio da interação entre culturas, utilizando diferentes formas de arte, música, linguagem e outras manifestações culturais, a fim de auxiliar na superação de dificuldades, desenvolver habilidades cognitivas e sociais, ampliar o repertório cultural e criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo, onde as diferenças culturais são celebradas e integradas como parte essencial do processo educacional. Além disso, foram adotadas práticas que incentivem a leitura, a escrita e o pensamento crítico, com a aplicação de metodologias ativas (Rolin, 2025).

Dentro do tema eixo-gerador do projeto de intervenção, optou-se por trabalhar com questões ambientais, com foco nos problemas provocados pelas derrubadas e queimadas na Amazônia. Essas questões são de abrangência holística, sendo por excelência abordados pelo olhar das múltiplas áreas de conhecimento, revelando-se apropriado para o trabalho por projetos.

As causas das queimadas são variadas e frequentemente interligadas. Naturalmente, elas podem ser desencadeadas por

raios em áreas de vegetação seca, mas a maioria das queimadas é resultado de atividades humanas. No Brasil, práticas agrícolas, como o desmatamento para a criação de pastagens e o preparo do solo para o plantio, não são casos raros. Além disso, a expansão urbana e a falta de fiscalização contribuem para o aumento das queimadas ilegais.

As consequências das queimadas são extensas e devastadoras. Elas incluem a perda de biodiversidade, a degradação do solo e a liberação de grandes quantidades de gases de efeito estufa, como dióxido de carbono e metano, que contribuem para o aquecimento global.

Por fim, reflexões pedagógicas riquíssimas sobre o meio ambiente amazônico podem ser extraídas da cultura do Boi Bumbá de Parintins. No artigo Toadas dos Bois-Bumbás de Parintins: estratégia para reflexões sobre as queimadas na Amazônia, por meio da educação intercultural e Ambiental, Lima e Antunes (2024), demonstram que toadas, tanto do Boi Bumbá Garantido, como do boi bumbá Caprichoso, podem ser utilizadas para fomentar a reflexão sobre os problemas ambientais das queimadas na Amazônia, como estratégia pedagógica.

Fase de Desenvolvimento:

No dia 11 de março, os professores deram início à execução do projeto. Eles apresentaram o tema aos alunos da turma 102 através da toada “Lamento da Raça”, do compositor Emerson Maia (1997). Os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência³ distribuíram cópias impressas da letra da

³ PIBID no subprojeto Interdisciplinar da Licenciatura em Letras e de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual de Roraima – UERR, sob a Coordenação da Professora Doutora Cora Elena Gonzalo Zambrano.

música abaixo, e os estudantes, divididos em equipes, realizaram atividades de compreensão sobre a poesia da canção.

FIGURA 1 - LETRA DA CANÇÃO LAMENTO DA RAÇA

Lamento da Raça
[OverviewLyrics](#) Song by Garantido · 1997 Compositores: Emerson Aguiar Maia

O índio chorou	Para o mundo declarar
O branco chorou	Nada de queimada ou derrubada
Todo mundo está chorando	A vida agora é respeitada, todo mundo vai cantar
A amazônia está queimando	Vamos brincar de boi, tá Garantido
Ai, ai, que dor	Matar a mata não é permitido
Ai, ai, que horror	Vamos brincar de boi, tá Garantido
O meu pé de sapopema	Matar a mata não é permitido
Minha infância virou lenha	Vamos brincar de boi, tá Garantido
Ai, ai, que dor	Matar a mata não é permitido
Ai, ai, que horror	Vamos brincar de boi, tá Garantido
Lá se vai a saracura correndo dessa quentura	Matar a mata não é permitido
E não vai mais voltar	Vamos brincar de boi, tá Garantido
Lá se vai onça-pintada fugindo dessa queimada	Matar a mata não é permitido
E não vai mais voltar	Vamos brincar de boi, tá Garantido
Lá se vai a macacada junto com a passarada	Matar a mata não é permitido
Para nunca mais voltar	
Para nunca mais, nunca mais voltar	
Virou deserto o meu torrão	

Fonte: Musixmatch Letra de Lamento da Raça© Mercury Prod. E Ed. Musicais Ltda (2025).

Em seguida, os grupos leram artigos sobre desmatamento e queimadas na Amazônia e em Roraima. Após a leitura e discussão, cada equipe apresentou os resultados de suas atividades de forma escrita e oral. Para finalizar a etapa de execução, a turma 102 produziu pinturas sobre o tema central do projeto. No verso da folha de papel A4 em que a composição se encontrava impressa, constava a seguinte sequência de perguntas:

Perguntas para resposta oral:

1) Para você, o que é o meio ambiente? 2) O humano é um ser pertencente à natureza ou está fora dela? 3) De acordo com o ditado popular “o que Deus fez o homem não pode acabar”. Você concorda com essa frase? Justifique. 4) Se você tivesse um cargo importante, de tomada de decisão, quanto você cobraria para: 4.1) Emitir ou deixar emitir gases venenosos na atmosfera onde você mora? 4.2) Jogar ou deixar jogar veneno nas águas? 4.3) Tocar ou deixar tocar fogo na floresta?

Fase de Conclusão ou Culminância

O projeto foi concluído no dia 28 de março. Durante todo o processo de execução, os professores Carlos Marinho e Wanderley Gurgel avaliaram a participação dos alunos por meio de uma ficha de acompanhamento, garantindo o monitoramento contínuo do engajamento de cada um. Após essa fase de avaliação, o projeto de intervenção se encerrou, alcançando a culminância na mesma data. Para efeito de atribuição das notas ao conjunto das criações dos alunos, adotou-se os seguintes critérios: Atividades: Para cada atividade atribuir uma pontuação individual, sendo o mínimo de 1 ponto e máximo 5 pontos. Processo: participação e envolvimento durante a elaboração, até a conclusão do trabalho. Arrumação da sala. Apresentação. Quanto à produção dos desenhos e explicação destes, os critérios para atribuição e classificação foram: textual e no desenvolvimento do pensamento crítico, aprimorando o desempenho dos alunos da Escola Estadual de Tempo Integral Professora Maria das Dores, revificadas no decorrer já do primeiro bimestre, com a expectativa de reflexos satisfatórios nos demais bimestres, ao longo do ano letivo 2025.

Desenhos produzidos pelos alunos:

Nas imagens a seguir podemos conferir os desenhos que foram preparados em sala de aula durante o período de 9 a 23 de abril, na disciplina de Orientação de Estudos, desenvolvida pelo Professor Wanderley Gurgel de Almeida, antes da culminância.

IMAGEM 1: ATIVIDADE “MEU RIO SECO”



Fonte: Y. G. V., J. S. M. e F. E. G. Turma 102.

A imagem 1 mostra uma paisagem com montanhas e um rio que está secando, simbolizando a desertificação e a perda dos recursos hídricos. A imagem também apresenta figuras em trajes típicos, que podem ser referências à cultura do Boi Bumbá, e um texto que fala sobre a música e a importância de preservar a natureza e a cultura dos povos indígenas. A imagem se relaciona com a música ao retratar a “morte da água”, a “desertificação” e a “morte da natureza”, temas recorrentes na letra. Na imagem que segue, temos uma outra atividade.

IMAGEM 2: ATIVIDADE “A SARACURA”



Fonte: I. L. A. R. H. Turma 102.

A imagem 2 mostra uma floresta em chamas, com o título “A SARACURA, “...gemendo desse quente, não vai mais voltar...”, que é um trecho da música. Ela ilustra a devastação causada pelo fogo, a fuga dos animais (representados por onças e pássaros) e a tristeza pela perda do ambiente natural. A imagem retrata o lamento dos animais e a destruição da floresta, que são o foco principal da música. Já na imagem 3, mostramos um quadro maior de uma árvore partida ao meio, com um lado verde e vivo e o outro em chamas, simbolizando a divisão entre a vida e a destruição.

IMAGEM 3: ATIVIDADE “A FLORESTA DESTRUÍDA”

Fonte: A. M. de S. S. Turma 102.

Essa imagem é uma representação direta do impacto da devastação na floresta, mostrando a “morte” e a “agonia” da natureza, que são temas centrais da canção. Nós, professores deste projeto de intervenção, fizemo-nos as perguntas a seguir, como um exercício de reflexão da ação, premissa que acreditamos ser indispensável para a apropriação docente:

- Quais foram os impactos iniciais do desenvolvimento das atividades com os alunos e na relação com a coordenação - Quais? Como lidaram? O fato de haver alunos venezuelanos que pouco sabem ler em Língua Portuguesa, e estando a letra

da música e as questões escritas em Português brasileiro, dificultou não apenas a leitura e a interpretação, como também a atividade de canto.

- Experiência, como foi? - pessoal e profissional: exitosas e desastrosas. Para os dois professores, os objetivos foram parcialmente alcançados. Pois esperavam que houvesse engajamento afetivo. Somente os alunos brasileiros demonstram este engajamento, se expressando com entusiasmo.
- Relação com as comunidades: As toadas de boi são um ritmo, um estilo musical muito comum no contexto roraimense e os problemas apontados na letra da música, bem presentes no ambiente do cerrado (lavrado) de Roraima.
- O que utilizou da realidade local em suas aulas e pode ser considerado um diferencial na prática pedagógica? Sim. Apesar do distanciamento entre a escola e o ambiente descrito na letra da música, os desenhos feitos pelos alunos expressaram não apenas a percepção da realidade, como os meios para prevenir e tratar.
- Os desenhos e pinturas manifestaram a dor e a tristeza em que os alunos e alunas foram tocados pela tristeza da destruição da natureza.

Os autores acreditam que saíram mais preparados do que entraram. Porque constataram a capacidade de superação cognitiva quando o arcabouço cultural dos alunos é chamado ao diálogo com os objetos do conhecimento, apesar de estarem, mas não pertencerem, à epistemologias diferentes. Não apenas como um recurso didático, mas como contexto. E apesar da música “Lamento da Raça” ser uma composição brasileira, o problema da relação homem x natureza e a música são fenômenos que ultrapassam a língua, o território e a escolaridade.

CONCLUSÃO

O objetivo principal do artigo era compartilhar a experiência pedagógica de uma abordagem interdisciplinar entre Biologia e Sociologia. A experiência foi aplicada na turma 102 da Escola Estadual de Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil, que contava com 27 alunos, sendo 15 brasileiros e 12 venezuelanos. Para isso, os professores utilizaram um projeto de intervenção para a recuperação de alunos que não atingiram a média no primeiro bimestre, com foco na melhora da compreensão textual e no desenvolvimento do pensamento crítico.

O projeto usou a toada: “Lamento da Raça”, do Boi Bumbá Garantido, como tema gerador para abordar o meio ambiente, desmatamento e queimadas na Amazônia. A toada foi usada para introduzir o tema, seguida da leitura de artigos sobre o desmatamento na Amazônia e em Roraima. Os alunos, divididos em equipes, realizaram atividades de compreensão da letra da música e, posteriormente, apresentaram os resultados oralmente e por escrito. A culminância do projeto foi a produção de pinturas sobre o tema.

Em conjunto, as três imagens transmitem a mensagem da música “Lamento de Raça” de forma visual. Elas denunciam o desmatamento, as queimadas e a exploração desenfreada, ao mesmo tempo que reforçam a necessidade de preservar a cultura e o meio ambiente, como a letra da música propõe. A representação visual das imagens traduz as emoções e os temas da música, reforçando o alerta para os problemas ambientais e sociais da região.

A toada “Lamento da Raça” do Boi Bumbá Garantido e as composições do movimento Roraimeira compartilham uma identidade comum na valorização da natureza e na expressão de

temáticas regionais. Ambas as abordagens musicais se enraízam profundamente em suas respectivas paisagens e culturas locais. “Lamento da Raça” expressa a dor e a tristeza pela destruição da floresta amazônica, com o índio e o animal lamentando a queimada e o desmatamento, transformando o “meu torrão” em deserto. Por outro lado, o movimento Roraimeira, liderado por artistas como Eliakin Rufino e Zeca Preto, celebra a cultura, a paisagem do lavrado e as lendas indígenas de Roraima, rejeitando a subserviência a estilos de outras regiões para criar uma sonoridade própria.

A diversidade, contudo, manifesta-se de maneiras distintas: enquanto a toada de Parintins usa a música para denunciar uma problemática ambiental e social específica, as composições roraimenses manifestam a diversidade através de uma fusão rítmica que incorpora influências caribenhas (merengue e salsa) e do sul do Brasil (vanerão) aos ritmos típicos da região Norte, como o baião e o carimbó. Em essência, ambos os estilos possuem uma identidade de pertencimento regional, com a toada focando na denúncia ambiental e o Roraimeira na celebração e fusão cultural.

Embora os objetivos pedagógicos tenham sido parcialmente alcançados, o projeto de intervenção enfrentou desafios e teve resultados mistos. A presença de alunos venezuelanos com dificuldades na leitura em português brasileiro complicou a interpretação da letra e a atividade de canto. O engajamento afetivo, por sua vez, foi demonstrado principalmente pelos alunos brasileiros. Apesar disso, os desenhos e pinturas produzidas manifestaram a dor e a tristeza dos alunos em relação à destruição da natureza, mostrando que a realidade local e a música do Boi Bumbá de Parintins se conectaram com a percepção dos estudantes. Essa abordagem interdisciplinar permitiu que os alunos explorassem o tema ambiental de forma crítica, conectando

conhecimentos da Biologia sobre a natureza e ecossistemas com a perspectiva da Sociologia sobre as interações sociais e culturais em torno do problema.

Os dois professores sugerem que, considerando os resultados e desafios da experiência inicial, uma segunda edição do projeto pode ser aprimorada com as seguintes recomendações:

Para a experiência em Roraima

•**Conteúdo cultural diversificado:** Para promover maior engajamento dos alunos venezuelanos, o projeto poderia incorporar elementos culturais e musicais de seu país de origem. Isso poderia incluir canções ou ritmos venezuelanos que também abordem temas ambientais, como a proteção da floresta ou a fauna local. A abordagem poderia incluir um comparativo entre a cultura musical venezuelana e a roraimense.

•**Apoio linguístico e pedagógico:** O projeto deve contar com o auxílio de mediadores ou materiais didáticos bilíngues. O uso de textos traduzidos ou a presença de um professor de espanhol, por exemplo, facilitaria a compreensão das letras das músicas e dos artigos sobre desmatamento. As atividades em grupo poderiam ser formadas com uma mistura de estudantes brasileiros e venezuelanos, incentivando a troca e o aprendizado mútuo do idioma.

•**Conexão com a realidade local:** O projeto já utiliza a toada, um estilo musical comum em Roraima, e aborda problemas ambientais presentes na região. É possível intensificar essa conexão ao incluir mais pesquisas e dados sobre o impacto das queimadas e do desmatamento no bioma do lavrado roraimense, além da Amazônia. Isso tornaria o tema mais tangível para os alunos.

Para outras regiões geográficas do Brasil

•**Adaptação do tema gerador:** O uso de uma toada de boi-bumbá é altamente contextualizado em Roraima e no Amazonas. Em outras regiões, o projeto deveria adaptar a “música-eixo”. Em vez da toada, poderia ser utilizado um samba que trate do tema ambiental no Rio de Janeiro ou um maracatu em Pernambuco. A ideia é sempre escolher um gênero musical que seja relevante para a cultura local, garantindo maior identificação e engajamento dos alunos.

•**Interdisciplinaridade expandida:** A conexão entre Biologia e Sociologia pode ser mantida, mas as disciplinas de Geografia ou História poderiam ser integradas para aprofundar o entendimento dos fenômenos ambientais e suas causas. Por exemplo, a história da ocupação do solo e das mudanças na paisagem do bioma local, seja o Cerrado, a Mata Atlântica ou o Pantanal, poderia ser um complemento importante para a análise da música.

•**Produção de conteúdo multimídia:** Para a culminância, em vez de apenas pinturas, os alunos poderiam ser incentivados a produzir um podcast, um documentário ou uma campanha de mídia social. Essas mídias não apenas trabalham a compreensão crítica e a criatividade, como também expandem o alcance do projeto, permitindo que os alunos compartilhem suas descobertas com a comunidade escolar e a sociedade em geral. O objetivo é que os estudantes se tornem protagonistas e disseminadores do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário de. **Ensaio sobre a música brasileira**. São Paulo: Martins, 1928.

AZEVEDO, Luiz Heitor Corrêa de. **Música e músicos do Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1950.

BECKER, Howard S. **Art worlds**. Berkeley: University of California Press, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025.

CARLOS, Gomes. **O Guarani**. Partitura. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1937.

CARVALHO, José Jorge de. **A identidade da música popular brasileira: um estudo sobre as transformações da MPB**. Brasília: Paralelo 15, 2004.

IPAM Amazônia, 2024: <https://ipam.org.br/fogo-queimou-quase-200-milhoes-de-hectares-do-brasil-nos-ultimos-39-anos/>

LIMA, Adriane Viana; ANTUNES, Ettore Paredes. **Toadas dos bois-bumbás de Parintins: estratégia para reflexões sobre as queimadas na Amazônia, por meio da educação intercultural e Ambiental**, 2024.

MabBiomias (2024): https://brasil.mapbiomas.org/wp-content/uploads/sites/4/2024/07/6_Boletim_fogo_Junho2024.pdf

MAIA, Emerson Aguiar. **Lamento da Raça**. Intérprete: David Assaiag. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VgjNw2_Kt_8

MapBiomias (2024): <https://brasil.mapbiomas.org/2024/07/12/brasil-teve-448-milhoes-de-hectares-queimados-entre-janeiro-e-junho-deste-ano/>

MARLER, Peter R. Birdsong and speech: a developmental parallel. **Trends in Cognitive Sciences**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 75-79, 1999.

MITHEN, Steven. **The singing ape: the origins of music and language**. Londres: Weidenfeld & Nicolson, 2005.

NEVES, José Maria. **Chiquinha Gonzaga: uma história de vida**. Rio de Janeiro: Funarte, 1983.

OMS, 2022: <https://www.paho.org/pt/noticias/4-4-2022-novos-dados-da-oms-revelam-que-bilhoes-pessoas-ainda-respiram-ar-insalubre#>

RACY, Ali Jihad. **Making music in the Arab world: the culture and art of tarab**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

RAMOS, Maria de Nazaré de Paula. **Carimbó, lambada, brega: a musicalidade paraense**. Belém: UFPA, 2012.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular de Roraima**. Boa Vista, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEERR.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

ROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **A history of western music**. 8. ed. Nova Iorque: W. W. Norton & Company, 2010.

SÁ PEREIRA, Olga. **Villa-Lobos: o caminho sinuoso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

SCHONBERG, Harold C. **The lives of the great composers**. 3. ed. Nova Iorque: W. W. Norton & Company, 1997.

TESHIMA, Fumiko. **The philosophy of Japanese music**. Tokyo: Kodansha International, 1999.

TINHORÃO, José Ramos. **Música popular: do gramofone ao rádio e TV**. São Paulo: Editora 34, 1998.

VELHO, Gilberto. **A utopia selvagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

WEBER, Max. **The rational and social foundations of music**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1958.

PARTE III

Projetos educativos em diferentes perspectivas

CAPÍTULO 9

A ORIGEM DO ZERO: DO NADA AO TUDO

*José Aderbal de Oliveira Silva¹
Leyde Dayane Martinho de Andrade²*

DO MISTÉRIO À REVOLUÇÃO: A JORNADA DO ZERO

Durante o primeiro bimestre letivo de 2025, a Escola Estadual em Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil (EETIMDB) desenvolveu o Projeto de Intervenção Pedagógica intitulado “Identidade, Cultura e Educação: Construindo Saberes”. A iniciativa, alinhada às diretrizes da coordenação escolar, teve como propósito integrar conteúdos curriculares às vivências culturais, com o intuito de estimular o protagonismo estudantil por intermédio de experiências significativas e interdisciplinares. A proposta surgiu a partir da análise dos resultados das avaliações

¹ Especialista em Educação Interdisciplinar pelo Instituto Cuiabano de Educação. Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Atualmente, atua como docente do quadro efetivo da Educação Básica na Secretaria de Educação e Desporto do Estado de Roraima.

² Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Roraima (2018). Especialista em Tecnologias e Educação a Distância pela Faculdade de Educação São Luís (2018). Bacharel em Sistemas de Informação pela Faculdade Atual da Amazônia (2011) e licenciada em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (2015). Licenciada em Química pela Faculdade Única(2023).

diagnósticas aplicadas no início do ano letivo, que evidenciaram lacunas significativas nos conhecimentos de cálculos matemáticos básicos, bem como em leitura e interpretação textual. Diante desse cenário, fez-se necessária a implementação de ações pedagógicas direcionadas, de modo a minimizar tais dificuldades, enfrentadas pelo corpo discente e evitar que os resultados se perpetuassem na rotina escolar de modo a comprometer o desempenho dos estudantes ao longo do bimestre.

O projeto foi inicialmente direcionado a todas as turmas da escola e contou com a participação de todos os conselheiros e professores responsáveis. Contudo, neste capítulo, apresenta-se um recorte específico do trabalho realizado com a Turma 101 - 1ª série – Ensino Médio em Tempo Integral, concomitante ao Curso Técnico em Farmácia, sob a orientação dos docentes José Aderbal - Componente Curricular Matemática e Leyde Dayane - Componente Curricular - Química.

Nesta perspectiva, a escolha do tema partiu do professor de Matemática, inspirado por uma experiência vivida em 2006, durante sua atuação docente na Universidade Estadual de Roraima (UERR), quando acompanhou uma apresentação sobre a origem do zero. Já a organização metodológica e pedagógica do projeto foi conduzida pela professora de Química, que estruturou o percurso didático e articulou os diferentes recursos utilizados. Em conjunto, os docentes integraram saberes, construindo uma proposta criativa, desafiadora e colaborativa que proporcionou aos estudantes uma aprendizagem contextualizada e significativa.

No componente de Matemática, o conteúdo em estudo era a Teoria dos Conjuntos, que serviu como ponto de partida para uma abordagem que fosse além da simples apreensão do conceito. Buscou-se propor atividades que respeitassem o

objeto de conhecimento, ao mesmo tempo em que ampliassem a compreensão dos alunos por meio de conexões com a história, a cultura, a ciência e a tecnologia. A partir dessa perspectiva, surgiu o tema “A Origem do Zero: do nada ao tudo”, que funcionou como fio condutor de uma jornada investigativa e interdisciplinar. O projeto explorou o percurso histórico e simbólico do zero em diferentes civilizações, destacando não apenas sua importância matemática, mas também seu impacto cultural, científico e filosófico, permitindo aos estudantes compreender como um conceito abstrato pode se transformar em instrumento de reflexão crítica, criatividade e integração entre saberes diversos.

Embora à primeira vista pareça apenas um número, o zero carrega consigo uma das ideias mais revolucionárias da história da humanidade. Ele não apenas transformou a forma como contamos, calculamos e organizamos informações, mas também abriu caminhos para avanços na álgebra, na ciência, na tecnologia e na filosofia. O zero possibilitou a criação de sistemas numéricos mais sofisticados, permitiu cálculos complexos e se tornou ferramenta essencial para a notação científica e para o desenvolvimento de teorias matemáticas e físicas. Compreender sua origem é, portanto, mergulhar na trajetória das grandes civilizações e observar como diferentes culturas refletiram sobre o conceito de vazio, ausência e ponto de partida, revelando a profunda interconexão entre pensamento abstrato, práticas culturais e construção do conhecimento humano.

Desta maneira, compreende-se que trabalhar esse tema no Ensino Médio, especialmente de forma interdisciplinar, representa uma oportunidade valiosa de proporcionar aos estudantes uma visão mais crítica, investigativa e integrada do conhecimento. A articulação entre Matemática e Química permite que os jovens compreendam não apenas os conceitos em si, mas também suas

implicações culturais, científicas e históricas, refletindo sobre como ideias abstratas podem gerar transformações concretas na sociedade e na ciência. Além disso, essa abordagem favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, como pensamento analítico, argumentação, criatividade, colaboração e protagonismo. A proposta está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza o protagonismo juvenil, o pensamento científico, a valorização da cultura e o fortalecimento das competências gerais, reforçando o papel da escola como espaço de construção compartilhada do saber e de formação integral dos estudantes.

Em um cenário educativo que busca a superação das práticas tradicionais e conteudistas, projetos como este reafirmam a importância da contextualização e da interdisciplinaridade como estratégias eficazes para tornar o conhecimento mais próximo da realidade dos estudantes. A exploração da origem do zero, além de cumprir com os objetivos pedagógicos estabelecidos, possibilitou conexões entre a matemática e os aspectos culturais, históricos e linguísticos presentes no cotidiano da comunidade escolar.

Além disso, a abordagem adotada no projeto estimulou a resolução de problemas como ferramenta central na construção de conceitos matemáticos, permitindo que os estudantes assumissem um papel ativo no processo de aprendizagem. Conforme destaca Sztajn (1997), a resolução de problemas, além de ser um meio de ensino, é também um fim em si mesma, pois permite ao aluno construir conceitos matemáticos de forma significativa, evidenciando que o engajamento dos estudantes foi potencializado pela possibilidade de investigar e refletir sobre o conceito de zero em diferentes contextos. Dessa forma, a aprendizagem deixou de ser um ato meramente receptivo e

passou a envolver a construção e a reconstrução contínua do conhecimento.

Por outro lado, o projeto reforçou a importância da interdisciplinaridade como prática educativa que conecta saberes de diferentes áreas e aproxima o conhecimento escolar da realidade vivida pelos estudantes. Segundo Fazenda (2015), a interdisciplinaridade pressupõe um compromisso com a realidade, exigindo dos educadores uma responsabilidade em articular os saberes de diferentes áreas para compreender e intervir no mundo de forma crítica e integrada. Nesse sentido, a integração entre matemática, história, cultura e língua contribuiu não apenas para a compreensão do conteúdo, mas também para a valorização das experiências e das identidades culturais presentes na comunidade escolar, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

O projeto “A Origem do Zero: do nada ao tudo” constituiu uma proposta pedagógica inovadora, que possibilitou trabalhar conteúdos curriculares de forma ativa, criativa e envolvente. Ao escolher esse tema, buscou-se incentivar a curiosidade intelectual, a investigação e a reflexão crítica, estimulando nos estudantes habilidades como oralidade, pesquisa, expressão artística e análise filosófica. Dessa forma, o projeto não se limitou ao estudo do valor numérico do zero, mas ampliou a compreensão sobre seu significado histórico, cultural e científico, conectando diferentes áreas do conhecimento e promovendo um aprendizado mais contextualizado e significativo.

Deste modo, os alunos da EETIMDB foram convidados a participar de uma investigação orientada, criativa e colaborativa sobre a origem do zero. O percurso incluiu atividades de pesquisa, elaboração de roteiros, encenação teatral e apresentações

públicas, proporcionando uma experiência de aprendizagem integrada e prática. Ao longo do processo, os estudantes puderam explorar o zero sob múltiplos prismas, desenvolvendo competências de trabalho em equipe, comunicação, pensamento crítico e protagonismo, consolidando uma vivência pedagógica rica e interdisciplinar.

Além disso, o projeto foi desenvolvido em uma escola localizada na região amazônica, caracterizada por sua diversidade cultural e pelo significativo fluxo migratório, com mais de 70% dos alunos sendo migrantes. Essa realidade possibilitou que a investigação sobre a origem do zero se tornasse também um espaço de reflexão sobre pertencimento, identidade e diversidade cultural, promovendo diálogos e valorizando as diferentes experiências de vida presentes na turma.

A proposta interdisciplinar potencializou ainda mais essa dimensão, integrando diferentes áreas do conhecimento e incentivando os alunos a reconhecer e compartilhar seus saberes culturais e históricos. Dessa forma, o aprendizado extrapolou o caráter puramente acadêmico, tornando-se também um processo de construção coletiva de identidade, inclusão e valorização da diversidade no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, os alunos foram desafiados a transformar suas pesquisas em roteiros teatrais, que posteriormente seriam encenados na culminância do projeto, representando a origem do zero. Assim, a partir de um conhecimento matemático, surgiu uma apresentação teatral escrita e encenada, enriquecendo o projeto ao integrar dimensões cultural, histórica, artística e literária. Matemática e Linguagens passaram a dialogar diretamente, tornando o projeto visível, imagético e acessível a todos que visitassem a sala imersiva, permitindo que o conhecimento saísse do papel e se concretizasse de forma prática e significativa.

ANTES E DEPOIS DO ZERO: APRENDIZAGEM EM MÚLTIPLAS LINGUAGENS

A proposta pedagógica foi estruturada em diversas etapas e recursos, resultando em um percurso dinâmico e envolvente. A primeira etapa foi a divisão dos alunos em grupos, cada qual responsável por representar uma civilização na chamada “Linha do Tempo Viva”. Babilônios, Maias, Indianos, Árabes e Europeus (Idade Média) foram encenados com figurinos, objetos simbólicos e apresentações teatrais curtas que mostraram como cada civilização lidava com o conceito de “nada”.

FIGURA 1: ALUNOS PARTICIPANDO DAS ENCENAÇÕES



Fonte: Arquivo pessoal da EEMTI Profa. Maria das Dores Brasil (2025)

A segunda etapa do projeto consistiu na criação de uma sala temática, organizada em dois ambientes distintos: “Antes do Zero” e “Depois do Zero”. No primeiro espaço, os alunos representaram métodos de contagem utilizados antes da invenção

do zero, empregando instrumentos como ábacos, pedrinhas e outros objetos simbólicos. No segundo ambiente, demonstraram como o zero revolucionou o sistema decimal, possibilitou a notação científica, facilitou operações algébricas e influenciou conceitos fundamentais da Química. Para encerrar essa etapa, foi realizado um quiz interativo com o público, promovendo revisão dos conteúdos e estimulando a participação de todos.

As encenações teatrais constituíram o ponto alto da culminância do projeto. Cada grupo apresentou momentos históricos nos quais o conceito do zero emergiu como uma ferramenta de transformação cultural e científica, utilizando figurinos, textos e recursos visuais próprios. Essa experiência proporcionou aos alunos a oportunidade de expressar criativamente os conhecimentos adquiridos, integrando aprendizagem teórica e prática de maneira envolvente e significativa.

A seguir, será apresentado o roteiro da peça teatral que foi encenada na culminância do projeto. Essa apresentação é resultado do trabalho colaborativo dos estudantes, que, a partir das pesquisas sobre a origem do zero, elaboraram os textos, organizaram as cenas e desenvolveram a encenação. O roteiro reflete não apenas os conhecimentos matemáticos adquiridos, mas também a integração com aspectos históricos, culturais, artísticos e filosóficos, tornando visível a aprendizagem interdisciplinar e a participação ativa dos alunos na construção de um projeto significativo.

ENCENAÇÃO 1: O CAOS DA CONTAGEM SEM O ZERO (BABILÔNIOS)

Narrador: “Em tempos antigos, os homens contavam sem conhecer o nada. Os números existiam, mas algo fazia falta...”

Comerciante I: “Não pode ser! contei 99 cabras ontem, mas hoje só consigo contar até 9. Cadê o símbolo pra mostrar que não tem mais?”

Ancião: “Falta um número para o nada. Um ponto de partida.”

Todos: “Como contar sem o nada? Como viver sem o zero?”

ENCENAÇÃO 2: O SÁBIO INDIANO E O SÍMBOLO DO NADA

Narrador: “Na antiga Índia, mestres buscavam não apenas o que existia, mas o que ainda não havia sido nomeado.”

Sábio: “O nada é o espaço onde tudo nasce. E o saber começa quando reconhecemos o que não vemos.”

Discípulo 3: “Então o nada pode ser contado?”

Sábio: “Sim. O nada agora tem nome. E esse nome mudará tudo.”

ENCENAÇÃO 3: O NÚMERO QUE MUDOU O MUNDO (EUROPA MEDIEVAL)

Narrador: “Leonardo Fibonacci retorna da Ásia com o sistema hindu-arábico.”

Fibonacci: “Este é o zero. Com ele posso escrever 102, 204, 1000. Sem ele, tudo se confunde.”

Zero (personagem): “Sozinho, sou nada. Com companhia, sou tudo.”

Essas representações encantaram os visitantes e aprofundaram o entendimento histórico-cultural do conceito do zero. A culminância do projeto ocorreu no dia 11 de abril de 2025, com abertura da sala temática às 8h30, seguida das apresentações e atividades previstas no cronograma. Os resultados observados foram extremamente positivos: aumento no interesse dos alunos, maior compreensão sobre o papel do zero na história e nas ciências, fortalecimento do trabalho em equipe e ampliação da capacidade de expressão oral e criativa.

A participação da comunidade escolar foi expressiva. Professores de outras turmas e coordenadores pedagógicos foram convidados a visitar os espaços temáticos. Essa abertura ampliou o impacto do projeto e promoveu um momento de integração entre os diferentes segmentos da instituição. Outro ponto de destaque foi o protagonismo estudantil durante todas as etapas. Os alunos contribuíram ativamente com ideias, na organização dos espaços, na escolha dos figurinos e até mesmo na criação dos roteiros das cenas encenadas. Essa autonomia incentivou a autoconfiança e o senso de pertencimento.

A criatividade também foi um elemento constante no projeto. Além dos recursos teatrais e visuais, os grupos utilizaram músicas temáticas, memes educativos e recursos tecnológicos para tornar suas apresentações mais atrativas e acessíveis. O evento ainda contou com momentos de socialização e descontração, reforçando o clima de valorização da cultura escolar e da convivência respeitosa entre os estudantes. A sala que sediava as apresentações transformou-se, ao final, em um espaço festivo, com músicas, danças e celebração do esforço coletivo de todos os envolvidos. Na figura a seguir estão presentes as personagens que protagonizaram a primeira cena da representação teatral para discutir sobre o tema proposto, isto é, “a origem do zero: do nada ao tudo”. Na imagem, estão: a narradora; o ‘zero’ (agachado); o comerciante (à esquerda); o ancião (em pé, ao centro); o escriba (à direita); e os demais participantes (figurantes).

FIGURA 2: ALUNOS QUE PARTICIPARAM DA CENA 1

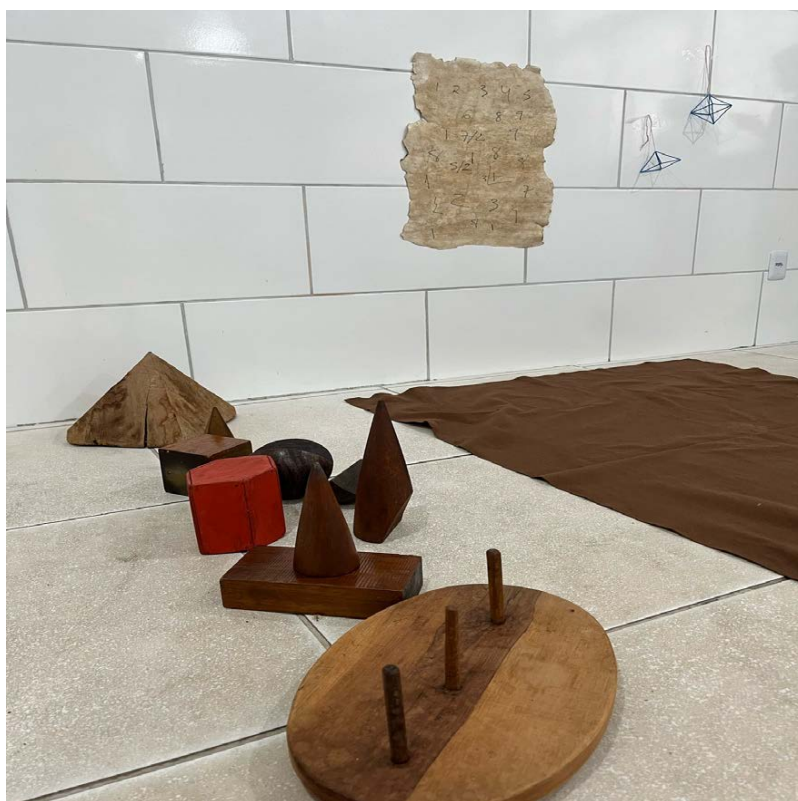
Fonte: Arquivo pessoal da Professora Leyde Dayane (2025).

O cenário da cena 2 foi idealizado pela professora Leyde e prontamente acolhido pelos estudantes, objetivando contextualizar aquele período vivenciado por aquela civilização. O cenário citado e mostrado na imagem 3 foi composto por um cartaz simbolizando um papiro, um tapete, figuras geométricas em três dimensões, estrutura de um ábaco, algumas estruturas de poliedros evidenciando seus respectivos vértices e arestas.

Essa ambientação possibilitou que os alunos relacionassem os conteúdos estudados com elementos visuais e concretos, favorecendo a construção de significados a partir das experiências vividas. Conforme destaca Ausubel, “a função mais importante

do professor é apresentar o material de modo que este possa ser relacionado, de forma clara e precisa, aos conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva do aluno” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 163). Assim, a prática docente aqui descrita revela a intencionalidade pedagógica de tornar a aprendizagem mais significativa, aproximando o conhecimento científico da realidade dos estudantes por meio de estratégias contextualizadas e integradoras.

FIGURA 3: CENÁRIO DA CENA 2



Fonte: Arquivo pessoal da Professora Leyde Dayane (2025)

Após as apresentações na sala temática, organizada e conduzida pelos alunos, houve um momento de descontração e interação que envolveu estudantes. Esse período possibilitou trocas informais de experiências, reflexões sobre o conteúdo

apresentado e a celebração coletiva do esforço e da criatividade investidos no projeto. A imagem a seguir ilustra esse momento de integração na sala temática da Turma 101. De modo a evidenciar a alegria, o engajamento e o senso de pertencimento dos alunos, que reforçam o papel da escola como espaço de aprendizado, convivência e valorização da diversidade cultural.

FIGURA: MOMENTO DESCONTRAÇÃO DOS ALUNOS APÓS O TRABALHO



Fonte: Arquivo pessoal da Professora Leyde Dayane (2025)

A atividade desenvolvida na sala temática evidenciou como a integração de conhecimentos históricos, matemáticos, artísticos e culturais enriquece o aprendizado, tornando-o mais significativo e dinâmico. Ao combinar pesquisa, expressão artística e trabalho colaborativo, os alunos não apenas aprofundaram o entendimento sobre o conceito do zero, mas também desenvolveram habilidades sociais, criativas e críticas, consolidando a escola como espaço de construção coletiva de saberes e experiências.

DO VAZIO AO CONHECIMENTO: O ZERO COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

O presente projeto dialoga diretamente com os pressupostos da educação problematizadora de Paulo Freire, para quem o processo de ensino-aprendizagem deve partir da realidade concreta dos educandos, valorizando suas vivências, saberes e capacidades criativas. A proposta de investigar a origem do zero sob diferentes prismas – histórico, matemático, científico e cultural – articula-se com a ideia freireana de que aprender é também um ato de descoberta e reinvenção do mundo. Nessa perspectiva, a aprendizagem torna-se significativa quando o novo conhecimento se ancora nas experiências e concepções prévias dos estudantes. Como enfatiza Ausubel (1968), o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo. Assim, o projeto se fundamenta em uma prática pedagógica que reconhece o estudante como sujeito ativo na construção do saber, promovendo conexões entre o conhecimento científico e o repertório cultural que ele já possui.

Ao desenvolver atividades que promovem experiências práticas e significativas, os alunos têm a oportunidade de se envolver de maneira ativa no próprio processo de aprendizagem. Como afirma Paulo Freire (1979), a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas são capazes de transformar o mundo. Nesse contexto, ao trabalhar o conceito de zero por meio de apresentações, pesquisas e encenações, a atividade incentivou a autonomia intelectual, o protagonismo juvenil e a criatividade, evidenciando como a transformação individual pode impactar positivamente o coletivo.

Do ponto de vista curricular, o projeto fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza práticas interdisciplinares e projetos integradores que ampliem a capacidade crítica e investigativa dos estudantes. O trabalho desenvolvido responde diretamente às competências gerais da BNCC, especialmente aquelas relacionadas ao pensamento científico, à valorização da cultura e à capacidade de argumentação, como também à construção do conhecimento de forma contextualizada.

No campo da Matemática, autores como Boyer (1996) e Eves (1993) demonstram que o zero, longe de ser apenas um símbolo, representa uma conquista intelectual profunda de diferentes civilizações. Sua origem, associada aos indianos e posteriormente difundida pelos árabes, marca a transição para sistemas numéricos mais sofisticados e possibilita o avanço da álgebra, da ciência e da tecnologia.

Na Química, o conceito de zero aparece em diversas aplicações, como a temperatura absoluta (zero Kelvin), o pH neutro (igual a 7, partindo de uma escala com zero como limite inferior), o número de oxidação zero em reações redox, e o uso de potências de base 10 na notação científica. Isso reforça a natureza transversal do tema e justifica sua exploração em diferentes componentes curriculares.

Além disso, o projeto dialoga com teorias contemporâneas da educação como a abordagem histórico-cultural de Vygotsky, na qual o conhecimento é construído socialmente e a mediação docente tem papel fundamental. A utilização de recursos teatrais, gráficos, tecnológicos e visuais promoveu diferentes linguagens de acesso ao conhecimento, atendendo também à diversidade dos estilos de aprendizagem presentes em sala de aula.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O projeto “A Origem do Zero: do nada ao tudo” foi concebido para ser implantado pelos professores orientadores da turma 101 da Escola Estadual Maria das Dores Brasil, sendo eles os professores responsáveis pelas disciplinas de Matemática e Química. A escolha do tema partiu do professor de Matemática, que relembrou uma experiência vivida durante sua atuação na Universidade Estadual de Roraima. A partir dessa memória, propôs-se trabalhar com os estudantes o conceito do zero em uma perspectiva histórica e interdisciplinar.

A professora de Química, por sua vez, ficou responsável pela criação formal do projeto, contribuindo com a organização metodológica, elaboração do roteiro e articulação entre os saberes. Juntos, os docentes aplicaram o projeto de forma integrada, unindo esforços para orientar os estudantes durante as etapas de pesquisa, criação, encenação e apresentação. O projeto contou também com o apoio da coordenação pedagógica e da direção escolar, que viabilizaram a execução das atividades.

O projeto foi conduzido ao longo de várias semanas e contou com a colaboração interdisciplinar entre os professores de Matemática e Química, bem como o apoio da coordenação pedagógica. Os alunos foram organizados em grupos temáticos e orientados para a construção de diferentes espaços e apresentações. A metodologia adotada privilegiou a pesquisa, o trabalho colaborativo, a criatividade e a oralidade, com ênfase em atividades práticas e encenações. As principais etapas metodológicas incluíram:

I.Divisão dos grupos e escolha das civilizações:

Cada grupo ficou responsável por estudar uma civilização e representar sua forma de compreender o conceito de número e ausência.

2.Criação da Linha do Tempo Viva: Os alunos representaram Babilônios, Maias, Indianos, Árabes e Europeus com encenações, trajes e elementos simbólicos.

3.Montagem da sala temática: O ambiente foi dividido entre o “Antes do Zero” (com elementos históricos e sistemas de contagem antigos) e o “Depois do Zero” (exemplificando o uso moderno do zero na Matemática e na Química).

4.Espaço Ciência e o Zero: Os alunos produziram painéis explicativos sobre o uso do zero na Química, como temperatura absoluta (0 K), número de oxidação zero, pH neutro e notação científica.

5.Banca de Slides Criativos: Os grupos apresentaram seus estudos de forma lúdica, utilizando memes, vídeos curtos e linguagem acessível para engajar o público visitante.

6.Quiz Interativo Final: Ao fim da culminância, foi realizado um quiz com perguntas sobre os temas abordados, promovendo integração e avaliação dos conhecimentos.

A avaliação foi formativa e contínua, considerando a participação ativa, a criatividade, o domínio dos conteúdos e a capacidade de articulação entre áreas distintas do conhecimento. Além desses critérios, a avaliação também acompanhou o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como colaboração, comunicação, protagonismo e reflexão crítica. Esse acompanhamento contínuo permitiu aos docentes identificar progressos individuais e coletivos, ajustar estratégias pedagógicas e incentivar os estudantes a se envolverem de forma mais aprofundada nas atividades. Observou-se que os alunos aprimoraram não apenas o entendimento teórico, mas também a aplicação prática do conhecimento, especialmente durante a elaboração e encenação das cenas teatrais, consolidando assim uma aprendizagem interdisciplinar, significativa e participativa.

DO NADA AO PERTENCIMENTO: A POTÊNCIA DA APRENDIZAGEM COLETIVA

O projeto “*A Origem do Zero: do nada ao tudo*” demonstrou o potencial transformador da educação quando esta se propõe a ser significativa, contextualizada e interdisciplinar. Ao explorar um conceito matemático sob diversas perspectivas históricas, culturais e científicas, os estudantes puderam desenvolver não apenas conhecimentos específicos, mas também habilidades socioemocionais e competências para o trabalho coletivo. Conforme aponta Sztajn (1997), “a resolução de problemas, além de ser um meio de ensino, é também um fim em si mesma, pois permite ao aluno construir conceitos matemáticos de forma significativa”, evidenciando que o projeto possibilitou a aprendizagem de conceitos matemáticos de maneira integrada à experiência concreta dos estudantes.

Outro aspecto que merece destaque foi a participação massiva e empolgada dos alunos ao longo de todas as etapas do projeto. A culminância foi marcada por entusiasmo coletivo: os estudantes encenaram a peça duas vezes, a pedido do público visitante. Ao final das apresentações, a sala se transformou espontaneamente em um ambiente de confraternização, com música, danças e um improvisado karaokê, que reuniu brasileiros e venezuelanos em um momento de celebração da diversidade cultural presente na escola. Como ressalta Sztajn (1997), “o professor deve ser capaz de criar situações-problema que desafiem os alunos a pensar, refletir e construir conhecimentos matemáticos de forma ativa e significativa”, mostrando que o engajamento dos estudantes foi potencializado pela proposta de investigação e resolução de problemas.

Esse ambiente de alegria, troca e pertencimento reforça o papel da escola como espaço de acolhimento, expressão e integração entre diferentes histórias de vida, principalmente em uma realidade marcada pela imigração. A presença significativa de estudantes venezuelanos no projeto fortaleceu ainda mais o sentido de construção coletiva de saberes e de identidade multicultural dentro do espaço escolar. Além disso, conforme Sztajn (1997), “a resolução de problemas é uma estratégia eficaz para a formação de conceitos matemáticos, pois proporciona ao aluno a oportunidade de construir e reconstruir seus conhecimentos”, evidenciando que a aprendizagem se deu de forma reflexiva e participativa, consolidando não apenas conteúdos matemáticos, mas também valores de colaboração e diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, p. 163.

AUSUBEL, David P. **Educational psychology**: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino**. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. Conscientização. São Paulo : Cortez, 2018.
FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** [livro eletrônico] : em três artigos que se completam / Paulo Freire. São Paulo : Cortez, 2022.

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

BOYER, Carl B. **História da Matemática**. São Paulo: Edgard Blücher, 1996.

EVES, Howard. **Introdução à História da Matemática**. São Paulo: Makron Books, 1993.

SZTAJN, Paola. **Resolução de problemas, formação de conceitos matemáticos e outras janelas que esse abrem**. Educação em Revista, Belo Horizonte, edição 20 a 25 de dez/94 a jun/97, pag 109-122, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PROJETO DE INTERVENÇÃO INTERDISCIPLINAR: **A origem do zero**. Escola Maria das Dores Brasil, Boa Vista-RR, 2025. Documento interno.

CAPÍTULO 10

A HISTÓRIA DOS NÚMEROS

Leia Cadete de Almeida¹

INTRODUÇÃO

O projeto História dos Números nasceu do desejo de aproximar os estudantes, da Escola Maria das Dores Brasil, do conhecimento matemático por meio de uma abordagem histórica e contextualizada, capaz de ir além da simples reprodução de cálculos e fórmulas, comuns ao cotidiano escolar. Partiu-se da constatação de que, embora a Matemática esteja presente em todos os aspectos da vida cotidiana, sua abordagem escolar muitas vezes se restringe aos aspectos técnicos e currículos padronizados, o que reforça a percepção de que se trata de um saber árido e pouco aplicável (D'Ambrosio, 2009). A problemática que norteou a experiência, portanto, foi a seguinte: como tornar o ensino da Matemática mais significativo e atrativo, de modo que os estudantes compreendam sua dimensão histórica, cultural e social, e ainda possam desenvolver suas habilidades de leitura, escrita e interpretação textual?

¹ Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL/RR), pós-graduada em Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão pela UNINTER e licenciada em Matemática pela Universidade Estadual de Roraima (UERR).

A hipótese formulada é a de que a contextualização histórica, associada a práticas interdisciplinares e lúdicas, pode contribuir para uma compreensão mais ampla dos conceitos matemáticos, ampliando a valorização da Matemática no cotidiano e estimulando o desenvolvimento de competências como o raciocínio lógico, a criatividade, trabalho em equipe e a compreensão do aluno com sua realidade histórica. Nesse sentido, o projeto buscou proporcionar aos estudantes uma aprendizagem significativa, como leciona Ausubel (2000), na qual novos conhecimentos são assimilados a partir da relação com experiências prévias, permitindo-lhes perceber a Matemática como construção humana, marcada por necessidades sociais e culturais, não apenas práticas e técnicas, mas também como meio de interpretação do mundo.

A metodologia adotada fundamentou-se em uma perspectiva construtivista e sociocultural, eis que, de acordo com Piaget (1975), o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito em interação com o meio, assim como Freire (1996), que reafirma que a educação para tornar-se libertadora, deve ser construída pelo sujeito em conexão com suas vivências e contextos culturais. Assim, as atividades foram organizadas em uma sequência didática de cinco aulas, contemplando momentos de pesquisa, debates, produções coletivas, ludicidade e culminância em uma sala temática. A segmentação prática foi planejada de modo a estimular a curiosidade inicial dos estudantes por meio de vídeos e debates, aprofundar a análise dos sistemas numéricos antigos também através de aulas expositivas, bem como promover a socialização de conhecimentos por meio da produção de cartazes, consolidar aprendizagens em jogos educativos e, por fim, compartilhar os saberes construídos em uma exposição aberta à comunidade escolar.

Essa trajetória metodológica, inspirada em uma visão crítica e libertadora da educação (Freire, 1996), permitiu que os estudantes assumissem protagonismo em diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem, transitando entre a pesquisa, a produção coletiva e a socialização dos resultados. Ao integrar teoria e prática, história e contemporaneidade, ciência e vida diária, o projeto buscou ressignificar o ensino da Matemática, favorecendo a construção de uma visão crítica sobre o papel dos números na organização da sociedade e na constituição do pensamento científico.

PRIMEIROS CONTATOS COM A HISTÓRIA DOS NÚMEROS

Inicialmente, a opção pelo conteúdo se deu visto que a abordagem da História dos Números pode se constituir como estratégia viável para despertar o interesse dos estudantes no ensino da matemática, não possuindo apenas caráter ilustrativo ou complementar ao componente curricular. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compete ao ensino de Matemática não apenas o domínio de algoritmos e procedimentos técnicos, mas também a compreensão da matemática como construção humana, relacionada a diferentes contextos históricos e culturais (Brasil, 2017). Assim, o estudo dos sistemas de numeração egípcio, babilônico, romano e indo-arábico permite aos estudantes reconhecer a pluralidade de formas de pensar e representar quantidades, ampliando sua percepção de que o conhecimento matemático é fruto de necessidades práticas, sociais e culturais de cada civilização.

Nesse sentido, ao inserir a História dos Números como eixo articulador do projeto, buscou-se alinhar o conteúdo prescrito, que contempla o estudo do sistema de numeração decimal

e sua aplicação cotidiana, com um conteúdo ampliado, capaz de favorecer a aprendizagem significativa. O diálogo entre o “conteúdo escrito” (atividades planejadas, como debates, cartazes e jogos) e o “conteúdo prescrito” (competências matemáticas da BNCC) reforça a centralidade da proposta: desenvolver a capacidade de investigar, argumentar e relacionar diferentes representações matemáticas, promovendo tanto o letramento numérico, as habilidades de escrita, leitura e interpretação textual, e também a valorização da diversidade cultural presente na própria constituição da matemática.

Importa citar que esta abordagem coaduna com as práticas pedagógicas referenciais a este projeto, e que norteiam também a constituição das bases curriculares nacionais. A narrativa da história dos sistemas de numeração, não só expõe a interdisciplinaridade e a diversidade cultural dos conhecimentos humanos, bem como explora a esfera cosmológica da existência do aluno, ao transcender sua existência ao todo constituído no histórico da civilização humana, assim como prescreve Ausubel (2000).

Deste modo, a primeira etapa do projeto teve como propósito despertar a curiosidade dos estudantes e introduzir a temática da História dos Números. Para isso, a aula I foi dedicada à exibição de um vídeo didático que apresentava a trajetória histórica dos números e destacava sua relevância para a organização social, cultural e científica ao longo dos séculos. O recurso audiovisual funcionou como elemento motivador, capaz de situar os estudantes em uma narrativa ampla e instigante.

Após a exibição, a turma foi convidada a participar de um debate coletivo, no qual os estudantes tornaram-se protagonistas de seus processos de aprendizagem, orientado por questões problematizadoras: Em quais situações do cotidiano utilizamos os números? Em quais momentos eles se tornam mais necessários?

Como seria o mundo sem o uso dos números? Por que os números são importantes em nossa rotina diária?

Organizados em grupos, os estudantes refletiram sobre tais indagações, registraram suas ideias em cartazes e posteriormente compartilharam com os colegas. Esse momento pedagógico favoreceu não apenas a percepção da presença dos números no cotidiano, mas também o desenvolvimento de competências essenciais, como a expressão oral, a argumentação e a construção coletiva do conhecimento. Ademais, ao valorizar o repertório prévio dos estudantes, a proposta alinhou-se à perspectiva da aprendizagem significativa defendida por Ausubel (2000), segundo a qual novos conceitos devem ser ancorados nos conhecimentos já existentes para que a aprendizagem se torne mais estável, profunda e relevante.

Por outro lado, a dinâmica do debate coletivo dialoga diretamente com a concepção de Paulo Freire (1996) acerca da educação como prática de liberdade, em que o estudante deixa de ser mero receptor de informações e passa a ser sujeito ativo na construção do conhecimento. O momento de problematização e diálogo não apenas estimulou a reflexão crítica, mas também permitiu que os estudantes percebessem a matemática como parte inseparável da cultura e da vida social, afastando-se de uma abordagem bancária de ensino e se aproximando de uma pedagogia dialógica.

Na aula 2, o foco deslocou-se para os diferentes sistemas numéricos da Antiguidade. Mais uma vez, o recurso audiovisual foi utilizado como disparador, apresentando sistemas como o egípcio, o babilônico, o romano e o indo-arábico. A partir dessa contextualização, novas questões foram levantadas: Vocês já observaram símbolos de sistemas antigos em objetos ou espaços do dia a dia, como relógios ou livros? Como surgiu a necessidade

de enumerar quantidades? Quais objetos foram utilizados originalmente para contar?

O debate que se seguiu revelou que, embora muitos estudantes já tivessem contato com numerais romanos em relógios e capítulos de livros, a lógica de outros sistemas, como o egípcio, era praticamente desconhecida. Esse contraste acabou por estimular a curiosidade dos estudantes e evidenciar a diversidade cultural presente nas formas de representação de quantidades ao longo da história da humanidade. Portanto, para consolidar a aprendizagem, os estudantes, reunidos em grupos, confeccionaram cartazes, representando os símbolos, as regras e características de funcionamento dos sistemas numéricos estudados, exercitando deste modo, a capacidade de cooperação, análise e contextualização histórica dos estudantes.

Esse processo, além de cumprir com o conteúdo previsto de sistemas de numeração, permitiu alcançar competências específicas de Matemática previstas na BNCC, como compreender a matemática como ciência humana, identificar e interpretar diferentes representações numéricas e simbólicas, e valorizar o histórico e a função social do conhecimento humano, bem como desenvolver as habilidades de leitura, escrita e interpretação dos discentes (Brasil, 2017). Além disso, também promoveu o desenvolvimento de competências gerais, como o pensamento crítico, a valorização da diversidade cultural e a comunicação e cooperação. Assim, a proposta didática incorporou os princípios de Ausubel (2000) e Freire (1996), correlacionando a dimensão cognitiva com a dimensão crítica, de modo a garantir que a aprendizagem se tornasse significativa, emancipadora e conectada à realidade dos estudantes.

PRODUÇÃO COLETIVA E SOCIALIZAÇÃO DE SABERES

A segunda etapa do projeto, figurada na aula 3, consistiu no aprofundamento do conhecimento a respeito dos sistemas numéricos e suas mudanças ao longo dos séculos. Buscou-se, nesta aula, articular a leitura, a escrita e a capacidade de representação gráfica dos estudantes, como formas de fixação da aprendizagem, garantindo uma abordagem múltipla, que facilitasse o entendimento a respeito dos conteúdos apresentados.

Nesse ínterim, cada grupo de estudantes recebeu textos de apoio e materiais visuais que descreviam os sistemas egípcio, romano e indo-arábico, com a missão de organizar cartazes ilustrativos, destacando símbolos, regras de funcionamento e curiosidades históricas. Como já explicitado, esse processo exigiu cooperação, diálogo e divisão de tarefas entre os discentes, fortalecendo habilidades de organização e responsabilidade coletiva. De acordo com Zabala (1998), a aprendizagem é potencializada quando o aluno atua em contextos de interação colaborativa e se envolve em tarefas que exigem a resolução conjunta de problemas, pois o trabalho coletivo permite a construção compartilhada de significados.

FIGURA 1 - ELABORAÇÃO DA TRILHA NUMÉRICA



Fonte: Arquivo pessoal (autora).

A culminância dessa etapa ocorreu com a exposição dos cartazes em sala de aula. Cada grupo apresentou oralmente suas produções, explicando aos colegas as características do sistema que havia estudado. Esse momento de socialização de saberes foi essencial não apenas para consolidar o conhecimento adquirido, mas também para estimular a valorização das diferentes culturas que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento matemático. A troca de papéis entre alunos “ensinando” e colegas “aprendendo” ecoa a perspectiva freireana de educação dialógica (Freire, 1996), segundo a qual a aprendizagem se fortalece pela circulação de saberes, pela escuta ativa e pelo reconhecimento de que todos são sujeitos do processo educativo.

Do ponto de vista pedagógico, a etapa também dialoga com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2000), uma vez que os novos conhecimentos sobre os sistemas numéricos foram ancorados em estruturas cognitivas já existentes — como a familiaridade dos estudantes com o sistema indo-arábico — e expandidos por meio de conexões com outros sistemas, seus símbolos e usos culturais. A visualização de diferentes formas de representação numérica permitiu que os conteúdos se tornassem mais compreensíveis e integrados ao repertório prévio dos estudantes, garantindo maior retenção e aplicabilidade.

Sob a ótica vygotskyana (Vygotsky, 1998), o trabalho em grupo contribuiu para o desenvolvimento de funções cognitivas superiores, uma vez que os estudantes interagiram em sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, aprenderam em cooperação com os colegas e sob a mediação docente, ampliando sua capacidade de interpretar, representar e explicar os sistemas numéricos. Essa mediação possibilitou que conteúdos historicamente acumulados fossem apropriados pelos estudantes, reafirmando a função cultural da escola como transmissora e renovadora do saber humano.

FIGURA 2 - ALUNOS UTILIZANDO A TRILHA NUMÉRICA

Fonte: Arquivo pessoal (autora).

Portanto, essa segunda etapa demonstrou como o ensino da Matemática pode transcender a mera memorização de algoritmos e procedimentos. Ao valorizar a dimensão histórica e cultural dos números, os estudantes compreenderam que o conhecimento matemático é fruto de um processo social e coletivo de longa duração, atravessado por necessidades que manifestam as construções culturais e sociais da espécie humana. Deste modo, depreende-se que a abordagem praticada contribuiu não apenas para o aprendizado teórico dos estudantes, mas também para a formação crítica e cidadã, em consonância com a proposta de uma educação transformadora e emancipadora.

LUDICIDADE E CULMINÂNCIA DO PROJETO

A terceira e última etapa do projeto foi planejada de modo a valorizar a ludicidade, o protagonismo estudantil e a integração entre teoria e prática, assumindo uma perspectiva pedagógica que entende o aprender como processo ativo e situado.

Na aula 4, os alunos foram introduzidos a jogos pedagógicos elaborados para simular desafios inspirados nas diferentes eras e sistemas numéricos. Os jogos, organizados em fases progressivas, exigiam a aplicação de conceitos matemáticos relacionados à contagem, ao raciocínio lógico e à elaboração de estratégias coletivas. Durante a atividade, foi perceptível o entusiasmo e o engajamento da turma, confirmando a potencialidade dos jogos como instrumentos de aprendizagem significativa (Kishimoto, 2008). Essa constatação dialoga com a concepção de Vygotsky (1998), para quem o jogo assume papel central no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, pois amplia a zona de desenvolvimento proximal e possibilita aprendizagens que dificilmente ocorreriam apenas em situações formais de ensino.

Por meio da ludicidade, o conhecimento matemático deixou de ser percebido como algo distante e abstrato e passou a ser vivenciado como experiência concreta, dinâmica e prazerosa. Essa metodologia contribuiu para aproximar os estudantes da Matemática, reforçando sua dimensão cultural e histórica. A utilização de jogos também se articula à defesa de Piaget (1975) de que o jogo estimula a assimilação de conceitos e favorece a construção do conhecimento por meio da ação. Além disso, dialoga com a perspectiva de Huizinga (2000), que enxerga o lúdico como categoria constitutiva da cultura, indicando que aprender por meio de jogos é também se inserir em práticas culturais mais amplas.

Na Aula 5, ocorreu a culminância do projeto, marcada pela organização de uma apresentação temática intitulada História dos Números. O espaço criado foi transformado em ambiente interativo e participativo, no qual os cartazes, colagens e produções realizadas ao longo das semanas foram expostos. Além disso, os jogos confeccionados pelos próprios estudantes foram apresentados e aplicados, permitindo que eles assumissem o papel de mediadores do conhecimento.

FIGURA 3 - INTERAÇÃO E CULMINÂNCIA DO PROJETO TEMÁTICO



Fonte: Arquivo pessoal (autora).

Durante a culminância, visitantes, tais como colegas de outras turmas e membros da comunidade escolar, foram convidados a interagir com as produções e participar das atividades lúdicas, enquanto os estudantes protagonizaram a explicação dos diferentes sistemas numéricos e conduziam as dinâmicas.

FIGURA 4 - ALUNOS CONDUZINDO O JOGO DE TABULEIRO DAMAS

Fonte: Arquivo pessoal (autora).

Frisa-se que a inversão de papéis, onde os estudantes tornaram-se de certo modo professores, serviu para a autonomia, o protagonismo e a autoestima dos mesmos, sendo estes elementos fundamentais no processo de aprendizagem transformadora como preceitua Freire (1996). Portanto, ao lecionarem momentaneamente, os estudantes não apenas transmitiram conhecimentos que haviam assimilado, mas também o ressignificaram, consolidando o processo educacional de forma crítica e libertadora.

FIGURA 5 - MESA DE JOGOS DE TABULEIRO

Fonte: Arquivo pessoal (autora).

Essa última etapa, novamente consolidou o aprendizado de maneira lúdica, criativa, colaborativa e culturalmente situada, permitindo que os estudantes enxergassem a Matemática não apenas como componente curricular escolar, mas também como construção histórica que perpassa o dia-a-dia e se relaciona diretamente com a trajetória e o avanço da humanidade. Destaca-se, que tal abordagem aproxima-se reiteradamente da concepção de Ausubel (2000) sobre a aprendizagem significativa, eis que os novos conhecimentos puderam extrapolar o ambiente de sala de aula e de instrução escolar, sendo fortalecidos pelo caráter lúdico dos jogos e pela socialização do conhecimento através das apresentações correlatas.

Assim, a culminância do projeto demonstrou os potenciais das práticas pedagógicas que correlacionam teoria e prática, articulando

conteúdos escolares com dimensões culturais e históricas, e colocando o aluno como sujeito central da aprendizagem. Além disso, as experiências relatadas confirmam que a ludicidade é um caminho promissor para tornar a Matemática mais próxima, acessível e significativa no cotidiano dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de intervenção “História dos Números” proporcionou aos estudantes uma compreensão mais ampla sobre a origem, a evolução e a importância dos sistemas numéricos ao longo da história da humanidade. Isso se deu por meio de atividades diversificadas, tais como debates, vídeos, produções em cartaz e jogos educativos, nos quais os estudantes puderam desenvolver não apenas o conhecimento matemático, mas também competências essenciais, como a capacidade de trabalho em grupo, a criatividade, a autonomia intelectual e a expressão oral, entre muitas outras.

A proposta e as práticas desempenhadas nas cinco aulas, destacaram-se por ofertarem abordagens interdisciplinares e interativas, que favoreceram a construção do saber de forma significativa, conforme defendido por Ausubel (2000), o qual ressalta a importância de relacionar os novos conhecimentos aos contextos pré-existentes. Nesse sentido, ao conectar o conteúdo teórico à experiência empírica dos estudantes e à trajetória cultural da humanidade, a intervenção pedagógica garantiu as condições para que a aprendizagem torna-se sólida e transformadora na vida dos alunos.

Além disso, o projeto integrou a perspectiva freireana (1996) de educação dialógica, problematizadora e emancipatória, ao colocar os estudantes como protagonistas de seus processos

de aprendizagem. Essa perspectiva, que se fez presente no uso de questões abertas, de situações reais e da valorização do conhecimento prévio, possibilitou que os estudantes compreendessem a matemática não como um saber insosso, abstrato ou distante, mas sim como uma prática social e cultural historicamente construída pela espécie humana. Assim, promoveu-se não apenas o desenvolvimento de competências cognitivas previstas na BNCC, mas também de uma consciência crítica em relação ao papel dos números, e dos diversos sistemas de numeração, na organização da vida em sociedade (Brasil, 2017).

Ademais, como já relatado, a culminância do trabalho, realizada por meio da exposição de jogos e apresentações orais para a comunidade escolar, reforçou o protagonismo estudantil, consolidando o aprendizado de maneira lúdica e colaborativa, sendo que esse momento de socialização ampliou o alcance da proposta pedagógica, pois os estudantes, ao assumirem o papel de mediadores do conhecimento, puderam ensinar e aprender com os colegas, vivenciando na prática a noção de que o conhecimento deve, e é, construído coletivamente.

Por fim, a avaliação contínua, baseada na observação do envolvimento dos alunos, permitiu identificar avanços tanto individuais quanto coletivos. Mais do que mensurar resultados, a avaliação funcionou como instrumento de acompanhamento e reflexão, evidenciando a eficácia da proposta pedagógica adotada. Observou-se que os estudantes não apenas compreenderam os conteúdos curriculares prescritos, mas também desenvolveram competências gerais previstas pela BNCC, como o pensamento crítico, a comunicação, a valorização da diversidade cultural, a leitura, a escrita e a interpretação textual (Brasil, 2017).

Conclui-se, portanto, que o projeto “História dos Números” se revelou uma experiência pedagógica relevante e transformadora, ao integrar teoria e prática, tradição e contemporaneidade, razão e ludicidade. Ele demonstrou que é possível ensinar matemática de maneira contextualizada e significativa, bem como desenvolver o processo de letramento dos estudantes, em consonância com os princípios de Freire (1996) e Ausubel (2000), estimulando nestes não apenas o domínio técnico do conteúdo, mas também a compreensão crítica e humanizadora do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2000. Disponível em: https://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática.** 17. ed. Campinas: Papirus, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2025.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. Disponível em: http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 24 ago. 2025.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf>. Acesso em 26 ago. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4171454/mod_resource/content/1/Vygotsky%20-%20A%20Formacao%20Social%20da%20Mente.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/ribeiraodasneves/noticias/vem-ai-o-iii-ifmg-debate/zabala-a-pratica-educativa.pdf>. Acesso em: 1 set. 2025.

CAPÍTULO II

ENTRE A TEORIA E A REALIDADE: LIÇÕES DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO

*Paullynele Figueira Pantoja¹
Veranilda Matos Lavareda²*

INTRODUÇÃO

A gestão da Escola Estadual em Tempo Integral Profa. Maria das Dores Brasil exerce um papel essencial na construção de um ambiente educacional que seja, ao mesmo tempo, acolhedor, inclusivo e capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa missão, no entanto, se dá em meio a uma realidade desafiadora, marcada por uma composição estudantil profundamente heterogênea. A escola se destaca por acolher uma comunidade escolar composta por estudantes oriundos de

1 Licenciado em Educação Física pelo Instituto Federal de Roraima (IFRR), especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Machado de Assis (FAMA), Especialista em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), mestre em Ciência da Educação pela Universidad Experimental de Guayana (UNEG). Atualmente, exerce a função de Gestor Escolar na Escola Estadual em Tempo Integral Profa Maria das Dores Brasil.

2 Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Roraima – UFRR, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Unyleya e doutora em Ciência da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA), reconhecida pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atualmente, exerce a função de Gestora Administrativa na Escola Estadual em Tempo Integral Profa Maria das Dores Brasil

diferentes nacionalidades e contextos sociais, entre eles migrantes venezuelanos, migrantes indígenas Warao da Venezuela, migrantes cubanos, migrantes guianenses, além de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de liberdade assistida. Trata-se, portanto, de uma instituição caracterizada por uma intensa diversidade cultural e linguística — ou seja, uma escola pluricultural e multilíngue.

Nesse cenário, a barreira do idioma impõe-se como um dos principais obstáculos à comunicação eficaz entre professores e alunos, dificultando a mediação pedagógica e a construção do conhecimento de forma compartilhada. Além disso, as diferenças culturais impactam diretamente o cotidiano escolar: os estudantes trazem consigo hábitos alimentares, costumes sociais, referências educacionais e visões de mundo que muitas vezes contrastam com os padrões adotados no sistema educacional brasileiro. Reconhecer e lidar com essas especificidades exige da gestão escolar uma postura sensível, dialógica e estrategicamente articulada, a fim de garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitosa às suas identidades e promissora quanto às suas possibilidades de aprendizagem e integração social.

O papel da gestão escolar é permanente, exigindo atuação sensível, estratégica e comprometida diante das múltiplas demandas que emergem de um contexto educacional multicultural. Para enfrentar os desafios impostos por essa diversidade, a gestão da Escola Estadual em Tempo Integral Profa. Maria das Dores Brasil tem buscado implementar estratégias de acolhimento que vão além da simples inserção dos estudantes no ambiente escolar. Essas ações visam proporcionar apoio emocional, orientação pedagógica e compreensão acerca da cultura e do funcionamento do sistema educacional brasileiro, criando condições para que

os alunos migrantes, indígenas e em liberdade assistida sintam-se verdadeiramente parte da comunidade escolar. A intenção é fortalecer o sentimento de pertencimento e, ao mesmo tempo, promover relações interpessoais pautadas no respeito às diferenças culturais, linguísticas e sociais.

Nesse sentido, José Carlos Libâneo (2012) argumenta que a gestão democrática deve ser orientada por princípios de acolhimento, respeito e participação ativa de todos os sujeitos escolares, reconhecendo e valorizando as diferenças culturais, sociais e econômicas dos estudantes. Tal perspectiva exige da equipe gestora a construção de um ambiente escolar em que cada aluno se sinta visto, ouvido e respeitado, sendo protagonista do seu processo de aprendizagem e de integração. Assim, a integração plena no espaço educativo não ocorre de forma espontânea, mas é resultado direto de ações gestoras que acolhem, orientam e respeitam a diversidade, constituindo um espaço escolar mais justo, equitativo e comprometido com a formação cidadã de todos.

A gestão escolar democrática constitui-se como um dos pilares fundamentais para a consolidação de uma educação de qualidade, equitativa e socialmente referenciada. Mais do que um modelo administrativo, trata-se de uma prática pedagógica que valoriza a participação ativa, o diálogo constante e a corresponsabilidade entre todos os atores da comunidade escolar. Paro (2001) destaca que “a gestão democrática pressupõe a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola”, o que implica uma ruptura com modelos hierárquicos e autoritários, e a construção de uma cultura de escuta, cooperação e transparência.

Essa concepção amplia o sentido da escola como espaço coletivo, em que o protagonismo de estudantes, famílias,

professores, funcionários e equipe gestora é elemento central para a construção de uma educação verdadeiramente transformadora.

Essa visão é corroborada por Ilma Passos Alencastro Veiga (2003), ao defender que a gestão democrática deve transformar a escola em um espaço público, orientado por princípios éticos, inclusivos e dialógicos, onde a negociação e o debate sejam pilares fundamentais para a tomada de decisões. Para a autora, a democracia na escola não se limita à escolha de representantes ou à criação de conselhos, mas se materializa no cotidiano escolar, na forma como as relações são estabelecidas, os conflitos são mediados e os projetos coletivos são construídos. Nesse sentido, a gestão democrática promove a formação de sujeitos críticos e participativos, ao mesmo tempo em que fortalece o compromisso da escola com a justiça social, a equidade e a valorização da diversidade.

O objetivo da Gestão democrática da Escola Estadual em Tempo Integral Maria das Dores Brasil é promover uma gestão que valorize a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, assegurando a transparência dos processos decisórios, a corresponsabilidade na reconstrução do projeto pedagógico e a criação de um ambiente inclusivo, colaborativo e voltado para a formação integral dos estudantes.

Partindo dessa premissa, a gestão escolar busca não apenas promover a inclusão, mas também fortalecer vínculos estratégicos com organizações especializadas no atendimento a migrantes, com o intuito de ampliar as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional desses estudantes por meio de cursos de capacitação que preparem e qualifiquem para o mercado de trabalho, ampliando suas perspectivas futuras. Nesse sentido, Bajaj, Jabbar e Valencia (2023) ressaltam a importância das parcerias escolares com diversas organizações comunitárias, destacando

que “as escolas podem fazer parcerias com muitas organizações comunitárias, inclusive aquelas que se concentram em serviços sociais, saúde, artes, busca de formação pós-educação básica e profissional” (p. 8). Essas articulações contribuem para uma abordagem educativa mais ampla e integrada, que ultrapassa os muros da escola e dialoga diretamente com as demandas sociais e culturais dos migrantes, potencializando sua inclusão social e econômica.

No contexto da educação inclusiva, a crescente presença de estudantes migrantes e refugiados impõe a necessidade urgente de adotar uma abordagem intercultural que vá além do simples reconhecimento da diversidade. Essa abordagem busca compreender, valorizar e integrar as diferentes culturas, línguas e experiências presentes no ambiente escolar, promovendo um diálogo efetivo entre elas. Conforme destaca Vera Maria Candau (2008), “a educação intercultural é uma proposta pedagógica que reconhece, valoriza e dialoga com a diversidade cultural presente na escola”, o que implica repensar práticas e currículos para que sejam realmente inclusivos e sensíveis às particularidades de cada grupo. Complementando essa visão, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2018) enfatiza que as escolas devem ser espaços seguros para todos, inclusive migrantes e refugiados, promovendo inclusão e respeito à diversidade linguística e cultural. Assim, a escola torna-se um espaço essencial para a construção de uma convivência harmoniosa, onde o respeito às diferenças culturais contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados socialmente.

Desta forma o objetivo desse texto é destacar a importância da escola como espaço de valorização da diversidade cultural,

promovendo a convivência harmoniosa e a formação de cidadãos críticos, conscientes e socialmente engajados.

ENSINO-APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão escolar parte do entendimento de que o processo de aprendizagem não está restrito aos muros da instituição, mas acontece em diversos espaços e contextos, ao longo do dia a dia, com diferentes interlocutores. Assim, ao adentrar o ambiente escolar, os sujeitos apenas mudam o cenário de aprendizagem, mas continuam em contínua construção de saberes. Reconhecemos, no entanto, que a escola, enquanto agência educativa primordial, deve promover o ensino-aprendizagem de forma intencional e organizada, alinhando palavras e atitudes de todos os seus atores aos valores prescritos pela legislação educacional.

Essa concepção encontra respaldo na abordagem cognitivista, que destaca a importância de reconhecer todos os envolvidos na educação como colaboradores ativos na formação da inteligência. Conforme essa perspectiva, um ensino que procura desenvolver a inteligência deverá priorizar as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social. Esse legado é fundamental para direcionar a prática pedagógica na escola, pois aponta para a necessidade de superar a relação tradicional entre opressor e oprimido, buscando uma dinâmica educativa mais democrática e igualitária.

Nesse sentido, a escola se identifica com a abordagem sociocultural, que valoriza a diversidade cultural e social dos seus atores. Considerando que somos uma comunidade multicultural, adotamos uma matriz curricular que reflete esses valores e promove o respeito às diferenças, fortalecendo a construção

coletiva do conhecimento e o exercício da cidadania. Essa perspectiva reforça nosso compromisso com a construção de uma sociedade democrática, plural e inclusiva.

Além disso, reconhece-se a Escola Estadual em Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil como uma escola que busca aprender continuamente com a ciência, não apenas sobre os conteúdos a serem ensinados aos alunos e alunas, mas também sobre as próprias práticas e processos de ensino-aprendizagem. Essa postura investigativa e reflexiva é essencial para aprimorar constantemente a qualidade da educação oferecida, fortalecendo o papel da escola como espaço de construção coletiva de saberes.

O legado cognitivista também nos orienta ao considerar o conhecimento como uma construção contínua e dinâmica. Como afirmado, “a passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é sempre caracterizada pela formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo” (Piaget, 1998, p. 11). Assim, reconhecemos que todos os indivíduos têm a capacidade de aprender em diferentes contextos e com variados interlocutores, o que reforça a importância de uma escola que valorize essas múltiplas possibilidades.

Esse entendimento encontra suporte nas diretrizes da educação brasileira, desde a Constituição de 1988, passando pela Lei 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), até os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Documento Curricular de Roraima. Esses documentos orientam a construção de uma educação pautada em uma sociedade e um Estado de direitos que valorizem a participação e a inclusão.

Nesse contexto, “a elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização” (Freire, 1983, p.32), que ocorre em diferentes níveis — individual, comunitário e coletivo. Portanto, o conhecimento construído na

escola deve gerar um sentido de pertencimento entre os seres humanos, bem como uma conexão respeitosa com a natureza e a Terra, ampliando a compreensão dos vínculos que nos constituem enquanto sujeitos sociais e ambientais.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem na nossa escola está intrinsecamente relacionado a uma gestão democrática que valoriza a participação, a diversidade e a construção coletiva. É nesse espaço que fomentamos práticas educativas que preparam os alunos e alunas para serem cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e plural.

ENSINO E APRENDIZAGEM COMO PRÁTICA INTERATIVA E TRANSFORMADORA

A Escola Maria das Dores Brasil parte do princípio de que o processo de ensino-aprendizagem transcende os limites físicos da sala de aula e se manifesta em múltiplos espaços e relações sociais. Cada interação — seja no corredor, na quadra, na biblioteca ou mesmo nas trocas informais — é reconhecida como uma oportunidade valiosa para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento humano. Essa visão amplia o papel da escola, transformando-a em um ambiente vivo e dinâmico, onde o aprender e o ensinar se entrelaçam continuamente.

Nesse contexto, a escola promove uma pedagogia ativa, crítica e participativa, que valoriza a contribuição de todos os seus atores — estudantes, professores, técnicos administrativos e comunidade — como coautores do processo educativo. Essa perspectiva interativa rompe com a visão tradicional do ensino unilateral, privilegiando o diálogo e a construção coletiva do saber, essenciais para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

A fundamentação teórica desse enfoque dialoga profundamente com os princípios da pedagogia freiriana. Paulo Freire destaca que o ato de ensinar está inseparavelmente ligado ao ato de aprender, configurando uma relação dialógica e recíproca. Para Freire (2002, p. 13), “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.” Essa reflexão reforça o entendimento de que a educação deve ser um processo de intercâmbio contínuo e significativo, no qual o conhecimento não é mera transferência, mas construção conjunta, contextualizada na experiência e realidade dos sujeitos.

Complementando essa abordagem, Dermeval Saviani enfatiza que o ensino é uma prática social e histórica, intimamente ligada ao desenvolvimento humano integral. Segundo Saviani (1995), o ato de ensinar é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Essa concepção amplia o papel da escola para além da simples transmissão de conteúdo, destacando seu compromisso com a formação integral do ser humano, considerando suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Assim, ao integrar as contribuições de Freire e Saviani, a Escola Maria das Dores Brasil reafirma seu compromisso com uma prática educativa que não se limita à reprodução do conhecimento, mas que o situa como um processo vivo, interativo e transformador. Nesse ambiente, o aprendizado é resultado da interação entre sujeitos que dialogam, questionam e constroem juntos novos significados, fortalecendo a autonomia, a cidadania e o protagonismo de todos os envolvidos.

Essa concepção de ensino-aprendizagem como prática interativa exige uma gestão democrática e inclusiva, capaz

de articular espaços e tempos para a participação efetiva de todos, valorizando a diversidade e fomentando uma cultura de cooperação. É na convivência e no intercâmbio constante que se desenvolvem as competências para o enfrentamento dos desafios sociais contemporâneos e a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

DESAFIOS DA GESTÃO

A gestão escolar enfrenta múltiplos desafios que demandam uma atuação estratégica, sensível e inovadora para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e efetiva. Um dos desafios centrais é promover a integração e o pertencimento dos estudantes migrantes, que compõem mais de 60% da comunidade presente na Escola Estadual em Tempo Integral Profa. Maria das Dores Brasil. A realidade dessas famílias, que buscam a escola por sua localização próxima aos abrigos de refugiados, faz com que muitos alunos tenham uma trajetória de passagem, aguardando interiorização para outros estados em busca de oportunidades. Essa mobilidade impacta diretamente o resultado apresentado nos quadros de rendimento escolar, gerando constante fluxo de matrículas extraordinárias e evasões, além de dificultar a regularidade no cumprimento da carga horária, o que influencia indicadores como aprovação, reprovação e desistência escolar.

Neste cenário, torna-se imprescindível pensar a gestão não apenas como um conjunto de ações administrativas, mas como mediadora de processos educativos profundamente humanos. Segundo Paulo Freire (2002, p. 13), “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”. Essa

reflexão evidencia que a educação é um processo dialógico e inseparável, que exige da escola e de sua gestão um olhar atento para a diversidade e a dinâmica do aprender e ensinar.

Complementando essa visão, Saviani (1995) destaca que o ato de ensinar é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. A concretização desse processo exige que a escola promova a apropriação dos elementos culturais indispensáveis para a formação e humanização dos estudantes, considerando suas trajetórias, contextos e desafios específicos.

No que tange ao cotidiano pedagógico, a escola tem investido em práticas baseadas em projetos interdisciplinares, como a sequência didática desenvolvida entre 3 e 7 de fevereiro de 2025. Essa iniciativa envolveu todas as áreas do conhecimento — Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática — com o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar sobre os riscos do uso excessivo de celulares, promovendo hábitos mais equilibrados e produtivos. Essa ação se insere em um contexto maior, que inclui a implementação da Lei Federal 15.100/2025, que proíbe o uso de celulares nas escolas, como medida para resgatar a concentração e o ambiente colaborativo.

Após essa sequência, foi realizada uma avaliação diagnóstica com todos os estudantes do ensino integral, cujos resultados evidenciaram fragilidades que demandam uma intervenção pedagógica integrada da equipe de gestão e coordenação. Nesse sentido, a avaliação assume um papel fundamental, não como instrumento punitivo, mas como recurso transformador. Luckesi (2011) enfatiza que avaliar é um ato de amor quando feito com a intenção de compreender e promover o crescimento do educando, reforçando a importância de uma avaliação humanizadora.

Paralelamente, Philippe Perrenoud (1999) afirma que “a avaliação diagnóstica é indispensável para identificar os obstáculos à aprendizagem e planejar ações pedagógicas eficazes”, apontando para a necessidade de que a gestão esteja sempre atenta às condições reais dos estudantes para promover intervenções adequadas. No âmbito das tecnologias, Kenski (2012) chama a atenção para o papel crucial da escola em acompanhar seu uso crítico e ético: a presença das tecnologias digitais na escola deve ser acompanhada por um projeto pedagógico que favoreça seu uso crítico, criativo e ético.

Assim, o desafio da gestão da Escola Maria das Dores Brasil é coordenar e integrar essas múltiplas dimensões — pedagógica, social, tecnológica e cultural — de forma articulada, garantindo que o ambiente escolar seja um espaço de aprendizagem significativo, inclusivo e transformador, capaz de acolher a diversidade e fortalecer o desenvolvimento integral dos estudantes, independentemente de sua origem ou trajetória.

O USO DAS TECNOLOGIAS E AVALIAÇÃO COMO INTERVENÇÃO

No contexto contemporâneo, onde as tecnologias digitais permeiam quase todos os aspectos da vida cotidiana, é imprescindível que a escola reflita profundamente sobre seu papel pedagógico em relação a essas ferramentas. A Escola reconhece a importância e o potencial das tecnologias para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem, ampliando o acesso à informação, possibilitando novas formas de comunicação e estimulando a criatividade dos estudantes. Contudo, ao mesmo tempo, está atenta aos desafios e riscos que emergem do uso inadequado desses recursos, sobretudo no que diz respeito ao uso excessivo e descontrolado de celulares.

Essa preocupação é amplamente fundamentada na perspectiva crítica da educação tecnológica, conforme exposto por Kenski (2012), que destaca a necessidade de que a incorporação das tecnologias no ambiente escolar seja orientada por uma proposta pedagógica reflexiva e intencional. Para Kenski, a presença das tecnologias digitais na escola deve ser acompanhada por um projeto pedagógico que favoreça seu uso crítico, criativo e ético, ressaltando que o simples acesso às ferramentas tecnológicas não garante sua apropriação significativa ou construtiva.

Além disso, essa reflexão torna-se ainda mais urgente diante dos impactos negativos que o uso desmedido do celular pode acarretar, como a redução da concentração, o comprometimento das relações interpessoais e a diminuição da qualidade do aprendizado. A escola, portanto, não pode se limitar a coibir ou restringir o uso desses dispositivos, mas deve promover uma mediação pedagógica que incentive o uso consciente, responsável e produtivo da tecnologia, alinhado aos valores éticos e democráticos que orientam sua prática educativa.

Assim, o desafio que se apresenta é construir uma cultura escolar em que a tecnologia seja um aliado no desenvolvimento integral do estudante, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de navegar pelas complexidades do mundo digital com discernimento e ética. Essa tarefa exige não apenas o planejamento e a formação continuada dos educadores, mas também o engajamento de toda a comunidade escolar para que a tecnologia se transforme em instrumento de inclusão, inovação e transformação social.

Atenta a essa preocupação, a escola implementou uma sequência didática interdisciplinar cuidadosamente planejada, com o objetivo de fomentar a reflexão crítica e o uso consciente das tecnologias digitais entre os estudantes. Essa iniciativa envolveu a articulação

de diferentes áreas do conhecimento, permitindo que os alunos dialogassem sobre os impactos, desafios e potencialidades das ferramentas tecnológicas em suas vidas pessoais e escolares. Como etapa posterior a essa ação formativa, foi realizada uma avaliação diagnóstica abrangente em todas as turmas do ensino integral, com o intuito de identificar as principais dificuldades e necessidades dos estudantes relacionadas ao uso das tecnologias e, a partir daí, elaborar estratégias de intervenção pedagógica adequadas e contextualizadas.

Neste processo, a avaliação é entendida não como um mecanismo punitivo ou meramente classificatório, mas como um instrumento essencial para a transformação e o aprimoramento do processo educativo. A perspectiva adotada pela escola está em consonância com as reflexões de Cipriano Carlos Luckesi, que concebe a avaliação como um ato de cuidado e responsabilidade pedagógica. Para Luckesi (2011), avaliar é um ato de amor quando feito com a intenção de compreender e promover o crescimento do educando, ressaltando a importância de uma avaliação humanizadora que valorize o desenvolvimento integral do aluno.

Essa abordagem inovadora rompe com a lógica tradicional da avaliação restrita à simples atribuição de notas, promovendo uma cultura de aprendizagem que reconhece o erro como parte fundamental do processo de desenvolvimento e não como motivo para exclusão ou desmotivação. Ao enfatizar a avaliação formativa, a escola cria um ambiente seguro e acolhedor, no qual estudantes e educadores se engajam em um diálogo contínuo sobre o progresso, as dificuldades e as potencialidades, fortalecendo a autonomia e o protagonismo dos alunos em sua trajetória escolar.

Na mesma perspectiva, Philippe Perrenoud (1999) destaca a importância fundamental da avaliação diagnóstica

como ferramenta para identificar com precisão os obstáculos que dificultam o processo de aprendizagem dos estudantes. Para que as intervenções pedagógicas possam ser realmente eficazes e direcionadas às necessidades específicas de cada aluno, é imprescindível um conhecimento aprofundado dessas dificuldades, permitindo que o trabalho docente seja planejado e adaptado de maneira contextualizada e sensível às singularidades do grupo e dos indivíduos. Nesse sentido, o autor reforça a ideia ao afirmar que a avaliação diagnóstica é indispensável para identificar os obstáculos à aprendizagem e planejar ações pedagógicas eficazes, posicionando essa modalidade avaliativa como um ponto de partida estratégico para a melhoria do ensino.

A partir desses fundamentos teóricos, a escola tem buscado alinhar suas práticas avaliativas a uma visão formativa, que prioriza o desenvolvimento contínuo do aluno, e inclusiva, que reconhece a diversidade e promove o atendimento às diferenças sem exclusão. Esse compromisso com a avaliação diagnóstica como instrumento pedagógico reflete um esforço constante para construir ambientes educacionais que acolham as dificuldades e potencializem as capacidades dos estudantes. Logo, a escola não apenas identifica os desafios, mas se empenha em criar condições para que todos possam superar as barreiras à aprendizagem, consolidando práticas que valorizam o processo e o progresso individual dentro do coletivo escolar.

GESTÃO E COORDENAÇÃO: UMA AÇÃO INTEGRADA PARA A EXCELÊNCIA ESCOLAR

A coordenação pedagógica exerce um papel fundamental em estreita consonância com a gestão escolar, atuando como elo que articula as diferentes dimensões da vida institucional para que o Projeto Pedagógico (PP) da escola seja efetivamente

implementado e vivido de forma coerente e intencional. Essa integração entre coordenação e gestão não apenas fortalece a unidade entre planejamento, acompanhamento e formação docente, mas também assegura que as decisões e ações estejam alinhadas aos objetivos educacionais e às necessidades específicas da comunidade escolar.

Por meio dessa atuação colaborativa, a coordenação pedagógica contribui para a construção de um ambiente escolar organizado, dinâmico e reflexivo, no qual a prática pedagógica é constantemente avaliada e aperfeiçoada. Além disso, a gestão integrada promove a comunicação eficaz entre os diferentes segmentos da escola, favorecendo o diálogo e a participação de professores, estudantes, familiares e demais colaboradores no processo educativo.

Essa sinergia entre gestão e coordenação também potencializa a formação continuada dos educadores, uma vez que permite identificar demandas pedagógicas emergentes e articular ações formativas contextualizadas, que ampliam as competências docentes e valorizam o trabalho coletivo. Dessa forma, a escola se configura como um espaço de aprendizagem permanente, onde planejamento estratégico e ação pedagógica caminham lado a lado para garantir a qualidade e a equidade na educação.

Em suma, a ação integrada entre gestão e coordenação pedagógica é decisiva para transformar o Projeto Pedagógico em realidade, promovendo a coesão institucional e o compromisso coletivo com uma educação democrática, inclusiva e transformadora. Nesse contexto, a gestão escolar assume o compromisso fundamental de ouvir atentamente e estabelecer um diálogo aberto e contínuo com todos os segmentos que compõem a comunidade escolar — incluindo professores, estudantes, funcionários, famílias e demais parceiros. Para isso, são criados

e fortalecidos canais efetivos e acessíveis de participação, que garantem que as vozes de todos sejam escutadas e consideradas na tomada de decisões. Essa abertura ao diálogo promove um ambiente democrático e colaborativo, no qual o sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva é valorizado.

A prática da escuta ativa pela equipe diretiva tem se mostrado essencial para o acolhimento das diversas demandas e inquietações presentes na escola. Mais do que um ato passivo, essa escuta envolve empatia, atenção e reflexão, possibilitando compreender as necessidades reais de cada grupo e indivíduo. A partir desse processo, a gestão é capaz de articular respostas e soluções coletivas, construídas de forma participativa e compartilhada, o que fortalece a confiança, a coesão institucional e o engajamento de toda a comunidade.

Outrossim, busca-se sistematizar essas contribuições por meio de reuniões, fóruns, grupos de trabalho e outras instâncias de participação, assegurando a transparência e a efetividade das ações implementadas. Essa postura proativa diante da diversidade de opiniões e experiências consolida um ambiente escolar plural, inclusivo e comprometido com o desenvolvimento integral de seus membros.

No contexto da gestão escolar, a dimensão pedagógica destaca-se como central para o cumprimento da finalidade maior da escola: a promoção da aprendizagem e da formação integral dos estudantes. Essa concepção é reforçada por Lück (2009), ao afirmar que “a gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos” (p. 95). Essa perspectiva evidencia que a gestão pedagógica não deve se restringir ao acompanhamento de planos e registros, mas precisa atuar de

forma articulada com os docentes, garantindo a qualidade das práticas de ensino e a efetivação do projeto político-pedagógico. Essa perspectiva destaca que todo esforço e ação no âmbito da gestão devem convergir prioritariamente para a promoção efetiva da aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas múltiplas dimensões — cognitivas, sociais, emocionais e culturais.

Guiada por essa visão, a equipe diretiva da Escola Maria das Dores Brasil tem estruturado uma rotina de reuniões semanais voltadas à formação continuada e ao planejamento pedagógico coletivo. Esses encontros têm como objetivo fortalecer o trabalho colaborativo entre os educadores e gestores, promovendo um ambiente de troca, reflexão e construção conjunta de estratégias que respondam às demandas reais da comunidade escolar. Essa prática sistemática tem contribuído significativamente para a consolidação de uma cultura escolar pautada na cooperação, na clareza dos objetivos pedagógicos e na busca contínua pela qualidade da educação oferecida.

Além disso, essa articulação regular favorece o alinhamento das ações pedagógicas com o projeto pedagógico da escola, garantindo que as decisões tomadas estejam embasadas em uma visão compartilhada e compromissada com o desenvolvimento integral dos alunos. A partir desse trabalho coletivo, a escola se torna mais coesa, resiliente e preparada para enfrentar os desafios cotidianos, reforçando seu compromisso com uma educação democrática, inclusiva e transformadora.

MULTIDIVERSIDADE E FORMAÇÃO INTEGRAL

A realidade singular da Escola Maria das Dores Brasil, caracterizada por uma população composta em mais de 60%

por alunos migrantes, impõe desafios e, simultaneamente, oferece ricas oportunidades para a construção de uma prática educativa profundamente inclusiva e humanizadora. Em diversas turmas, a totalidade dos estudantes é formada por jovens migrantes que chegam com histórias, línguas, saberes e culturas diversas, demandando um olhar pedagógico atento e sensível às especificidades desses contextos multiculturais.

Essa multidiversidade exige da escola a adoção de práticas pedagógicas flexíveis, que valorizem as diferenças culturais como elementos centrais para a construção do conhecimento e para a formação integral do sujeito. Nesse processo, é fundamental promover espaços de escuta e acolhimento, onde os estudantes possam se reconhecer, compartilhar suas vivências e se sentir pertencentes a uma comunidade escolar que respeita e celebra a diversidade. Além disso, o trabalho pedagógico deve contemplar estratégias que superem barreiras linguísticas e culturais, garantindo o acesso equitativo ao currículo e o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno.

Essa abordagem não só enriquece o ambiente escolar, ampliando as perspectivas de aprendizagem para todos, como também fortalece a dimensão social e emocional dos estudantes, promovendo o diálogo intercultural, a empatia e a construção de valores democráticos. Ao investir na formação integral, que abarca as dimensões cognitiva, afetiva, social e cultural, a escola se posiciona como agente transformador, capaz de preparar seus alunos para uma convivência plural e respeitosa no mundo contemporâneo.

Nesse contexto, a formação integral é entendida como um processo amplo e contínuo que contempla o desenvolvimento simultâneo das dimensões cognitivas, emocionais, sociais e éticas dos estudantes. Essa concepção vai muito além da simples

ampliação da jornada escolar, buscando integrar de maneira harmoniosa os saberes tradicionais do currículo formal com os conhecimentos adquiridos nas experiências cotidianas e nos diversos espaços culturais dos alunos. Essa visão mais abrangente da educação contribui para a construção de sujeitos completos, capazes de atuar criticamente e com responsabilidade na sociedade.

A pedagoga Maria Teresa Eglér Mantoan (2013) enfatiza essa perspectiva ao afirmar que a educação integral precisa ir além do tempo estendido. Ela deve articular saberes escolares e não escolares, respeitando os tempos, os espaços e as culturas dos sujeitos. Essa abordagem evidencia a importância de uma proposta pedagógica que valorize as múltiplas dimensões do ser humano, reconhecendo suas origens, trajetórias e contextos culturais como elementos centrais para o processo educativo.

Com base nesse princípio, a escola Maria das Dores Brasil orienta sua prática pedagógica para garantir que cada estudante seja visto e respeitado em sua totalidade, promovendo um ambiente que favorece o diálogo intercultural, o reconhecimento das diferenças e a construção de uma identidade pessoal e coletiva plural. Essa concepção de formação integral fortalece a inclusão, a empatia e o protagonismo estudantil, fundamentais para a construção de uma educação democrática, ética e transformadora.

Esse princípio encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece a formação integral como um dos objetivos centrais da educação básica no Brasil. A BNCC (Brasil, 2018) orienta que a educação deve promover o desenvolvimento harmonioso e articulado de competências cognitivas, socioemocionais e valores éticos, preparando os estudantes não apenas para o mundo do trabalho, mas também

para a vida em sociedade, como cidadãos críticos, responsáveis e participativos.

A partir dessa diretriz nacional, a Escola Maria das Dores Brasil tem buscado alinhar suas práticas pedagógicas e organizacionais para integrar essas competências ao cotidiano escolar, articulando o currículo formal com as vivências, culturas e realidades específicas dos seus estudantes. Essa integração é fundamental para que cada aluno possa construir seu projeto de vida com autonomia, sentido de pertencimento e dignidade, reconhecendo suas potencialidades e enfrentando os desafios de forma consciente e proativa.

Assim, a escola se empenha em criar ambientes de aprendizagem inclusivos e contextualizados, que valorizem a diversidade cultural e social presente em sua comunidade, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuindo para a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira ética, solidária e transformadora na sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar assume hoje um papel estratégico e decisivo como mediadora de processos verdadeiramente transformadores no campo da educação. Mais do que administrar recursos e rotinas, a gestão deve criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, acolhedor e plural, que valorize a diversidade cultural, promova a equidade e fortaleça a justiça social em sua essência. Ao incorporar práticas pedagógicas inovadoras e eficazes, a gestão escolar não apenas eleva a qualidade da educação ofertada, mas também prepara seus alunos para os múltiplos desafios que encontrarão ao longo de seus projetos de vida, ampliando horizontes e possibilitando protagonismo.

Entretanto, essa missão enfrenta desafios complexos e urgentes. Entre eles, destaca-se a necessidade de acompanhar os avanços tecnológicos sem perder o foco humano, bem como integrar de forma efetiva os estudantes migrantes, garantindo-lhes pertencimento pleno no processo pedagógico, social e cultural da escola. A busca pela qualidade e equidade deve ser constante e sensível às especificidades de cada sujeito, reconhecendo que a verdadeira educação se constrói na diversidade e na inclusão.

Para enfrentar tais desafios, a gestão escolar precisa estar imbuída de um compromisso autêntico com a transformação e a inovação, atuando de maneira proativa e criativa na busca de novas metodologias, parcerias e estratégias que tornem a educação mais significativa e conectada com as demandas do século XXI. Só assim será possível cumprir o papel de agente de mudança, contribuindo decisivamente para a construção de uma sociedade mais justa, plural e solidária.

Por fim, ao assumir a gestão democrática como eixo central de sua atuação, a Escola Maria das Dores Brasil reafirma seu compromisso inabalável com a inclusão, a valorização da diversidade e a formação integral dos seus estudantes. Mais do que uma instituição de ensino, a escola se configura como um espaço de transformação social, onde a educação se torna instrumento de emancipação, cidadania e esperança, preparando jovens para construir um futuro ético, consciente e coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAJAJ, J.; JABBAR, H.; VALENCIA, A. **Educação humanizadora para jovens imigrantes e refugiados.** 2023.

BALCÃO, Márcio da Cruz Passos. **Diversidade e gestão escolar democrática-participativa: o debate contínuo de uma agenda necessária.** 2022. 20 f. Trabalho acadêmico.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. **Sobre a utilização por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino de educação básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de janeiro de 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações necessárias.** In: CANDAU, Vera Maria (org.). Direitos humanos, diversidade cultural e educação. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 63-80.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 95.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p. 11.

UNESCO. **Education for migrants and refugees: inclusive and equitable quality education.** Paris: UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 2003.

PARTE IV

***Vozes discentes: do
pertencimento à
integração***

CAPÍTULO 12

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO “IDENTIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO SABERES NA MDB” NA FORMAÇÃO DE UMA ALUNA MIGRANTE

Valeria Estefania Riane Salaya¹

Hola, me chamo Valeria, sou venezuelana e tenho 18 anos. Estou no Brasil há 2 anos, desde que eu e minha família decidimos recomeçar nossa vida aqui. Não foi fácil. Deixar para trás tudo o que era conhecido e chegar num país novo, com uma língua diferente e pessoas diferentes, me deixou com medo no começo. Cheguei na Escola Profa Maria das Dores Brasil cheia de inseguranças. Tinha receio de não conseguir acompanhar as aulas, de não ser entendida, ou até de não fazer amigos. Mas aos poucos fui encontrando carinho em pequenos gestos: um “bom dia” com sorriso, uma professora paciente, uma colega que dividiu o lanche comigo. Isso me deu forças para continuar.

Ser migrante é carregar um mundo dentro da gente. Eu carrego meu país no sotaque, na fé, na comida, na saudade. Sou cristã, e

¹ Aluna da 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual em Tempo Integral Prof.a Maria das Dores Brasil - Produção orientada pela Profa Ma. Karla Danielle Matos Menezes King.

minha fé sempre foi o que me manteve firme, mesmo quando tudo parecia escuro. Na minha casa, mesmo longe da Venezuela, tentamos manter vivas as nossas tradições. O som da *gaita*² nas datas festivas de natal, com os meus primos brincando, minha avó fazendo *hallacas*³, as famílias de perto com o olhar feliz. Já aqui no Brasil, minha família não faz mais isso, e é disso que sinto saudade: arepas no café da manhã, e o costume de estarmos sempre juntos, mesmo que tudo à nossa volta já não seja o mesmo. Gostaria que as pessoas conhecessem mais da nossa cultura, que entendessem que ser venezuelano não é só ter vindo de outro país, é ter resistido, é ter lutado para continuar sorrindo. Nem sempre sinto que minha cultura é respeitada. Às vezes percebo olhares diferentes quando falo espanhol ou quando conto de onde vim. Ouço comentários do tipo: “*nossa, é venezuelana*”, ou quando me perguntam minha história é simplesmente incômodo.

Participar do projeto Identidade, Cultura e Educação foi como abrir uma porta dentro de mim. Eu pude me ouvir e ouvir os outros. Descobri histórias parecidas com a minha e outras completamente diferentes, mas todas com um ponto em comum: a vontade de sermos aceitos como somos. Uma atividade que me marcou muito foi escrever sobre minha trajetória a qual acho muito marcante para mim. Chorei enquanto lembrava do caminho que percorremos até aqui, mas também senti orgulho de mim. Me vi mais forte do que imaginava.

Durante o projeto, além de escrever, o relato participei de apresentações e atividades coletivas em que cada um podia compartilhar um pouco da sua identidade e da sua história. Foram momentos muito importantes porque, mesmo sendo de países e culturas diferentes, conseguimos encontrar pontos em comum

2 Gaita é um ritmo musical típico venezuelano que se escuta na época de natal e ano novo.

3 A hallaca é feita com massa de milho e recheio de carnes e temperos, embrulhado em folha de bananeira verde. Ela é tradição em qualquer casa venezuelana no Natal e simboliza a união, já que sua preparação reúne toda a família.

e aprendemos a respeitar isso. Para mim, esse projeto não foi apenas uma atividade escolar, mas uma ponte que me ajudou a acreditar em mim mesma junto aos professores e colegas. Posso dizer que o projeto contribuiu muito para o meu desenvolvimento de leitura, já consegui ler da sala de leitura uns 7 livros pela minha conta, na interpretação e escrita melhorei demais.

Antes, eu tinha bastante dificuldade em entender os textos e em me expressar em português. Muitas vezes precisava traduzir do espanhol para conseguir acompanhar. Hoje sinto que já melhorei bastante, pois consigo ler sozinha, interpretar melhor os textos e até escrever diretamente em português, mesmo que ainda cometa alguns erros. Mas já tenho mais segurança em mim mesma e realizei a maioria das atividades em português e em inglês e isso foi um grande desafio. Algumas vezes recorri ao espanhol para organizar minhas ideias - algumas vezes ainda continuo, mas com menos frequência - e aos poucos fui conseguindo escrever e me expressar em português mesmo com essa dificuldade. Me deixou muito feliz - incrivelmente feliz - porque percebi o quanto cresci e o quanto posso continuar aprendendo. Também aprendi que o erro faz parte do aprendizado e que errar está bem.

O projeto junto ao acompanhamento da nossa professora conselheira foi muito legal, nós tivemos que unir e fazer as atividades juntos. Nós assistimos a um vídeo sobre a decolonialidade e depois nós fizemos um cartaz com palavras e símbolos que representassem a diversidade cultural. Outra atividade que eu também gostei muito foi que nós tínhamos que ouvir uma música e relacioná-la com a nossa identidade. Em uma outra aula também escrevemos um poema (*shape poem*), uma escrita com forma achei muito interessante.

No dia da culminância a nossa sala tinha uma decoração muito linda feita pela professora e nós. Tinha um painel tipo espelho

para que todos se olhassem e contemplassem a sua identidade. Na nossa exposição também tinha degustação de comidas das duas nacionalidades venezuelana e brasileira e também tinha um cantinho onde podias deixar uma escrita tua, deixar algo sobre ti, teu nome com um pouco da tua identidade o qual seria anônimo.

Neste trabalho a turma toda trabalhou junta: brasileiros e venezuelanos, lo qual não é comum. Sempre nós estamos brasileiros trabalhando de um lado com seu grupo e venezuelanos de outro, mas nesse foi diferente e trabalhar com eles foi bom, nós conhecemos mais deles, da sua cultura, identidade e gastronomia.

Na minha escola, identidade e cultura fazem parte do dia a dia. As conversas em sala, os trabalhos, os projetos como esse - tudo isso mostra que nossas histórias têm valor. Senti que minha vivência não precisava ser escondida ou deixada de lado. Pelo contrário, ela podia ser compartilhada, ouvida, respeitada. Falar sobre identidade e cultura na escola ajuda a criar empatia, aproxima as pessoas e nos faz enxergar além das aparências. Quando temos esse espaço, começamos a entender melhor quem somos e também aprendemos a valorizar o outro.

A educação, para mim, é uma ponte. É o que está me ajudando a construir um futuro. Sonho em ser farmacêutica, e hoje já estou no caminho com o curso de técnica em farmácia. Sei que não será fácil, mas a escola tem me dado apoio com palestras de incentivo, ferramentas e, principalmente, coragem. Espero que a educação no Brasil continue abrindo portas não só para mim, mas para todos os migrantes que, como eu, chegaram aqui com um coração cheio de esperança. Quero um futuro onde eu possa cuidar da minha família já que eles trabalham para dar o que podem para mim e meus irmãos, trabalhar com algo que eu ame e, quem sabe, inspirar outras meninas migrantes a acreditarem que sim, a gente pode vencer.

CAPÍTULO 13

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM FANZINES NO PROJETO DE INTERVENÇÃO: IDENTIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO NA MDB

Marta Ribeiro Valentim¹

Olá, sou Marta Valentim, aluna da 2a série na escola Profa Maria das Dores Brasil, brasileira e estou aqui para explicar sobre a minha experiência escolar na proposta pedagógica da minha escola. O projeto “Identidade, Cultura e Educação: Construindo Saberes na MDB” desenvolveu atividades que tiveram o intuito de estimular nossas habilidades de leitura e escrita por meio da temática identidade e cultura. Para mim foi muito além do que uma atividade escolar comum. Foi uma oportunidade de desenvolver melhor essas habilidades, através da minha história e da minha imersão cultural em uma escola com tantos alunos migrantes. O projeto me impactou de maneira extremamente positiva, desde a sua introdução, com as rodas de conversa em sala de aula, até o momento da apresentação das salas temáticas.

¹ Aluna da 2a série do Ensino Médio da Escola Estadual em Tempo Integral Prof.a Maria das Dores Brasil
- Produção orientada pela profa Ma. Karla Danielle Matos Menezes King

A professora foi conduzindo a aplicação das atividades do projeto por etapas. Ela iniciou com rodas de conversa onde foi possível abordar e compreender vários aspectos pessoais e particularidades de cada aluno. Foi um momento de troca de experiências e narrativas pessoais, onde pudemos entender melhor a história de vida de cada um. A professora da disciplina de história, Adriele, que é nossa conselheira, nos fez perguntas profundas e reflexivas a respeito do tema: “Como a cultura está relacionada com a forma que a sociedade nos vê” e também “Como vocês percebem que um indivíduo tem uma cultura diferente da sua?”. Para mim foi motivo para pensar sobre e perceber como o que nós somos hoje em dia, ou, o que estamos nos tornando, deriva das nossas culturas e compreendi sobre como a cultura nos identifica, por onde passamos e como nos diferencia desde a maneira de pensar até a forma de agir. Foi uma experiência válida perceber como os costumes, a linguagem, a vestimenta e outros elementos culturais dizem muito sobre nós e nos conectam com nossas origens.

Na minha opinião, discutir sobre esse tema no ambiente escolar foi de extrema importância porque convivemos em um espaço cheio de diversidade, tanto em relação às culturas como também aos diferentes modos de viver. Em uma sociedade contemporânea onde, muitas vezes, nós jovens não conhecemos nossa própria história, o projeto veio como um caminho para externar nossas habilidades em muitos âmbitos, dentre eles: a escrita, a dança, o canto e tantas outras atividades que foram trabalhadas com empenho e criatividade pelos alunos.

No decorrer do mês de março, fomos conversando e realizando atividades voltadas a este projeto em todas as disciplinas, o que reforçou ainda mais o processo. Junto à professora conselheira da turma e à professora assistente, começamos a produzir fanzines,

que eram uma espécie de mini autobiografia. Cada fanzine foi construído com muito esforço, pois representava a identidade individual de cada estudante da nossa sala. Com o apoio de toda a turma, cada aluno produziu seu próprio fanzine, falando sobre suas características mais relevantes, coisas que gostam no dia a dia, traços de sua personalidade e referências culturais. A produção ficou a critério de cada aluno, que teve total liberdade para personalizar seu material da maneira que quisesse. Alguns escolheram ilustrações, outros usaram colagens, frases de efeito, desenhos ou textos emocionais, foi uma construção livre e criativa.

Para o encerramento do projeto, tivemos que trabalhar em grupos na decoração da sala de aula para que ela ficasse mais receptiva aos visitantes durante a exposição dos fanzines. Foram utilizados elementos que representavam a diversidade cultural de cada um, fazendo com que o ambiente ficasse colorido e alegre. No dia 11 de abril expusemos nossos trabalhos no festival de Cultura e Identidade e foi um momento muito especial. Tivemos ministração de palestras, apresentações de dança, canto e leitura de poemas trabalhados durante o mês pelos alunos. Cada apresentação mostrou o envolvimento dos estudantes com o tema, além de destacar o compromisso, a dedicação e o esforço de cada um.

Na culminância que tivemos no pátio da escola, um colega e eu recitamos um poema que trabalhamos durante as oficinas na disciplina de português, um poema de Fernando Pessoa chamado “Não sei quantas almas tenho”, que fala sobre como podemos ser várias pessoas ou várias coisas, reforçando a ideia de poder ser o que quiser. Minha turma, durante esse tempo, experimentou do trabalho em grupo de forma geral, desde as colagens das fotos, aos barbantes cortados pra colar os fanzines, conseguimos superar

barreiras de comunicação que antes eram bem mais presentes e agora não são mais tão grandes, no início tivemos dificuldade em usar a criatividade, mas depois de um pouco de insistência conseguimos transmitir um pouco de nós para o trabalho.

O projeto proporcionou a mim e a outros colegas aprendizados riquíssimos, como a compreensão de que a nossa cultura também é nossa identidade, e que são essas diferenças que nos unem como escola e como sociedade. Passamos a valorizar mais a história do outro, a entender melhor nossa própria história e a ter mais empatia com as realidades diversas que nos cercam, convivemos em um ambiente com diversos alunos migrantes que ainda estão se adaptando aos costumes do país, e foi possível observar que temos tantos talentos dentro da escola, que muitas vezes passam despercebidos, mas que foram valorizados durante todo o desenvolvimento do projeto. A nossa escola, com essa iniciativa, mostrou o compromisso em formar alunos mais empáticos.

Eu, enquanto aluna da escola Maria das Dores Brasil, passei a refletir mais sobre meus gestos, minhas palavras e minhas atitudes diante do outro. Além disso, desenvolvi várias competências importantes para minha vida escolar e pessoal, como a comunicação, o trabalho em equipe, a expressão criativa, e minhas habilidades de leitura e escrita foram aprimoradas.

Diante de tudo que foi vivenciado, é possível afirmar que o projeto cumpriu seu papel principal na escola, que é o aprimoramento das nossas habilidades de leitura, escrita, comunicação e interpretação por meio das oficinas. Intervenções como essa devem continuar sendo incentivadas, pois são essenciais para nós jovens, interagirmos com sinceridade e ter a liberdade de nos expressarmos de maneira didática, somando cada vez mais ao legado que deixaremos à escola.

CAPÍTULO 14

A MINHA IDENTIDADE UM CAMINHO DE DESCOBERTA

Elyda Isabella Montes Polanco¹

INTRODUÇÃO

Meu nome é Elyda Isabella Montes Polanco, tenho 13 anos, nasci no dia 4 de maio de 2012, na Venezuela. Cheguei ao Brasil há quatro anos com minha mãe, minha tia e meus primos. Enfrentamos muitas dificuldades, mas, com o tempo, nossa situação foi melhorando. Desde que comecei a estudar no Brasil, percorri um longo caminho de aprendizado, principalmente com o idioma português, que inicialmente eu não compreendia.

Atualmente, sou aluna do 7º ano, turma 72, da Escola Estadual de Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil, localizada no bairro 13 de Setembro, em Boa Vista – RR. Estudo em uma escola que oferece várias disciplinas e onde me sinto acolhida por professores e colegas.

Neste capítulo, compartilho minha experiência em um projeto pedagógico sobre identidade, realizado nas aulas de Espanhol.

1 Aluna da EETI Profa. Maria das Dores Brasil - Produção orientada pela professora Maria Silva Nascimento.

O projeto, além de fortalecer meu conhecimento linguístico e cultural, também me ajudou a valorizar quem eu sou e a reconhecer a importância de cada trajetória individual.

EXPERIÊNCIAS QUE MARCAM

A proposta do projeto foi apresentada pela professora de Espanhol, que também é nossa conselheira. Ela iniciou a atividade com uma pergunta essencial: Quem sou eu? A partir disso, desenvolvemos várias tarefas para refletir sobre nossa identidade, nossa história e nossos vínculos familiares.

A primeira atividade foi escrever um texto sobre quem somos, o que gostamos de fazer e quais são nossos gostos alimentares. Depois, cada aluno leu sua apresentação no microfone. Foi emocionante conhecer as histórias dos meus colegas e perceber como somos únicos, mesmo diante de tantas diferenças.

Em seguida, ouvimos a música Aos Olhos do Pai, que fala sobre a importância e o valor de cada pessoa. Cantamos juntos e desenhamos o que a música nos inspirava. Essa atividade tocou meu coração, pois me senti valorizada e percebi que, mesmo com minhas dificuldades, eu tenho um lugar no mundo.

Outra atividade marcante foi Espelho, espelho meu. Sentamos na cadeira da professora, olhamos para um espelho ao som de uma música suave e refletimos sobre nossas características. Esse momento foi muito especial, pois nos ensinou a amar nossa imagem e a reconhecer nossa beleza interior.

Também realizamos uma atividade sobre a nossa identidade (RG). Preenchemos uma ficha com nossos dados pessoais e

entendemos que esse documento é muito importante e que nos acompanha ao longo da vida.

Na sequência, construímos nossa árvore genealógica, com informações sobre pais, avós e bisavós. Conversamos com nossos familiares, fizemos entrevistas e aprendemos a valorizar nossas raízes. Cada aluno socializou sua árvore com orgulho e emoção.

Outra proposta significativa foi refletir sobre a certidão de nascimento. A professora explicou que esse é o primeiro documento oficial de cada pessoa, e que ele marca o início da nossa existência civil. Pensamos no dia em que nascemos, nos sentimentos das nossas famílias e na importância de preservar nossos documentos. Também desenhamos nossa família, representando quem vive conosco. Pintamos com carinho e mostramos os desenhos na sala. Foi bonito ver como cada família tem sua forma, cor e amor.

Para concluir o projeto, ensaiamos a música Paz, da banda Roupas Nova. A letra fala sobre a importância da convivência harmoniosa e do respeito. Foi a música que mais gostei. Cantamos todos juntos no dia da culminância, quando recebemos convidados para ver nossos trabalhos.

A culminância foi emocionante. Nossa sala foi organizada com cartazes, espelhos e representações visuais de tudo o que produzimos: a identidade ampliada, a certidão de nascimento, a árvore genealógica e o mural Quem sou eu? Muitos visitantes elogiaram e os colegas explicaram com orgulho todo o processo. O espelho, que estava na parede, convidava as pessoas a

refletirem sobre si mesmas. Essa exposição foi uma celebração do que somos e da nossa jornada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta deste projeto se baseia em autores que defendem a valorização da identidade e da diversidade cultural na escola. Para Candau (2008), a educação deve assumir uma postura intercultural, respeitando e incluindo os diferentes modos de ser e viver. Isso é ainda mais importante no contexto de alunos migrantes, como eu.

Segundo Freire (1996), o processo educativo precisa ser libertador, centrado na valorização do sujeito. A escola não é apenas um lugar de transmissão de conteúdos, mas um espaço de formação da identidade e da consciência crítica.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) orienta que a formação da identidade deve ser trabalhada de forma transversal, por meio das competências gerais da educação básica, destacando o respeito ao outro, o autoconhecimento e a valorização das diferentes culturas.

CONCLUSÃO

Participar deste projeto sobre identidade foi uma das experiências mais significativas da minha vida escolar. Ao longo das atividades, aprendi mais sobre mim, sobre minha família e sobre os colegas. Entendi que todos temos uma história que merece ser contada e respeitada.

Descobri que minha trajetória como migrante, estudante e filha tem valor. Com o apoio da escola, dos professores e da

minha família, posso seguir em frente com coragem, orgulho e esperança.

Hoje, sei que sou única, forte e capaz. E posso dizer com segurança que minha identidade é minha riqueza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>]. Acesso em: 10 jun. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural: mediações e perspectivas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

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

ROUPA NOVA. Paz. In: **Tudo de Novo.** [S.l.]: Roupas Nova, 2003.

CAPÍTULO 15

ENTRE AMIGOS E ESPELHOS MEU JEITO DE APRENDER QUEM SOU

Juliany Cabral Rampal¹

INTRODUÇÃO

Meu nome é Juliany Cabral Rampal, tenho 12 anos e sou estudante do 7º ano, turma 72, na Escola Estadual de Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil. Moro com meus pais e minhas irmãs em uma casa bem grande, com quatro cachorros, três ficam no quintal e um dorme comigo no meu quarto. Este é meu primeiro ano na escola integral, e desde o início me senti muito acolhida. Fiz amizades, gosto de todas as disciplinas e tenho um carinho especial pelos professores e colegas.

Neste ano, participei de um projeto de intervenção sobre leitura e escrita, com o tema Identidade, proposto pela professora de espanhol. Ao longo das atividades, pude me conhecer melhor, valorizar minha história e compreender que cada um de nós tem valor e uma trajetória única. A experiência foi tão marcante que decidi escrever este capítulo para contar como tudo aconteceu e o que aprendi.

¹ Aluna da EETI Profa. Maria das Dores Brasil - Produção orientada pela professora Maria Silva Nascimento.

DESCOBRINDO QUEM EU SOU: O VALOR DA IDENTIDADE NA ESCOLA

O projeto começou com uma pergunta simples, mas muito profunda: Quem sou eu? Cada aluno escreveu um texto de apresentação e o leu para a turma usando o microfone. Foi uma experiência emocionante, pois conhecemos mais sobre os colegas e tivemos a oportunidade de falar sobre nós mesmos.

Na aula seguinte, estudamos a música Os olhos do Pai, que dizia que todos nós temos valor, somos importantes e amados. A letra nos tocou muito, e juntos cantamos e refletimos sobre como é importante nos enxergarmos com amor e respeito.

Depois disso, vivenciamos uma dinâmica chamada Espelho, espelho meu, em que cada um recebeu um espelho para observar o próprio rosto com atenção. A professora colocou uma música suave e fez perguntas sobre o que víamos e sentíamos. Esse momento foi muito especial, pois nos ajudou a olhar para dentro de nós e reconhecer nossos sentimentos.

Outra atividade importante foi construir nossa árvore genealógica. Precisamos conversar com nossos pais e familiares para descobrir nomes de avós, bisavós e até de onde vieram. Essa pesquisa me aproximou mais da minha família e me fez valorizar minhas raízes.

Em seguida, aprendemos sobre documentos pessoais, especialmente a certidão de nascimento. A professora explicou que é um documento que mostra quem somos, onde nascemos, quem são nossos pais e avós. Fizemos uma cópia simbólica do documento e refletimos sobre a importância de mantermos nossas informações em segurança.

Por fim, chegou o dia da culminância. Colocamos nas paredes da sala todos os trabalhos feitos: cartazes, textos, árvores

genealógicas e atividades reflexivas. Apresentamos a música A paz, da banda Roupa Nova, com a mensagem de que a paz começa dentro de nós e deve ser levada para todos os lugares. Foi uma manhã cheia de aprendizado, alegria e emoção.

FUNDAMENTAÇÃO

O projeto que vivenciei está em sintonia com os princípios da Educação Integral, defendida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe o desenvolvimento completo do estudante: intelectual, emocional, social e físico. A BNCC reforça que a escola deve formar sujeitos éticos, autônomos, críticos e responsáveis (BRASIL, 2018).

Além disso, a proposta dialoga com o pensamento de Paulo Freire, que acreditava que a educação deve partir da realidade do aluno e promover a conscientização de si mesmo e do mundo. Para ele, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1987, p. 23).

Outro autor importante é Carl Rogers, da Psicologia Humanista, que afirma que o autoconhecimento e a escuta são essenciais para o crescimento pessoal: “a curiosa paradoxo é que, quando me aceito como sou, então posso mudar” (Rogers, 1977, p. 17).

A atividade do espelho, por exemplo, reflete bem essa abordagem: nos aceitar como somos, com nossas características físicas e emocionais, é o primeiro passo para desenvolvermos nossa autoestima e confiança.

Por fim, o estudo da identidade também se relaciona com os conceitos de Projeto de Vida, como destaca Bernard Charlot: “o sentido do que se aprende está ligado à história de vida do aluno, às suas aspirações, às suas experiências e à sua cultura” (Charlot,

2000, p. 70). Quando estudamos quem somos, compreendemos melhor onde queremos chegar.

CONCLUSÃO

Participar deste projeto foi como abrir um livro sobre mim mesma. Aprendi que tenho uma identidade, que minha história é única e que posso usar tudo isso para construir meu futuro. Saber quem sou me ajudou a entender meus sentimentos, valorizar minha família, respeitar meus colegas e sonhar com o que quero ser.

A escola me mostrou que a educação vai além das provas e conteúdos: ela também serve para nos transformar por dentro. Por isso, quero continuar estudando aqui até o terceiro ano do Ensino Médio, porque aqui eu me sinto acolhida, feliz e com vontade de aprender.

Hoje, eu sei que sou alguém com valor, que posso conquistar o que sonho e que minha identidade é uma riqueza que levarei para a vida toda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa: um ponto de vista da psicologia humanista.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SOBRE OS AUTORES

KARLA DANIELLE MATOS MENEZES KING



Mestra em Letras pela Universidade Federal de Roraima (PPGL-UFRR), Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e Graduada em Letras Português/Inglês pela UFRR. Professora da rede pública estadual de Roraima, vinculada à SEED-RR, atuando na área de Língua Inglesa na Escola Estadual em Tempo Integral Profa Maria das Dores Brasil. É professora

formadora no Programa de Formação de Professores para o Acolhimento de Migrantes (PROFAM/UERR), integra o Projeto de Pesquisa Ensino de Línguas e Formação de Professores em Roraima e o grupo de pesquisa Português como Língua Adicional em Roraima (PLAR). Desenvolve pesquisas sobre migração, letramentos, práticas translíngues e

formação docente em contextos de fronteira, com interesse em abordagens críticas e decoloniais.
karladaniellematosmenezes@gmail.com

ADRIANA DA SILVA TORQUATO



Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Espanhola pela Universidade Candido Mendes do Rio de Janeiro e Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Roraima-UFRR. Professora da rede pública estadual de Roraima (SEED-RR), atuando na área de Linguagens na Escola

Estadual em Tempo Integral Profa Maria das Dores Brasil. Atualmente desempenha a função de Mediadora da Sala de Leitura, desenvolvendo os seguintes projetos: “Multiverso da Leitura” e “Clube do Livro”. Participou da elaboração do Documento Curricular de Roraima (DCRR-EM), como redatora da área de Linguagens, bem como da redação do Caderno de Itinerários Formativos (Pró-BNCC) onde redigiu os itinerários: “Múltiplas Linguagens” e “Leio, Logo Existo”.
drykaletras@gmail.com

CARLOS ALBERTO MARINHO DA FONSECA



Mestre em Química pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), Especialista em Educação Ambiental pelo Instituto Cuiabano de Educação (ICE) e Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor do quadro efetivo da Educação Básica

da rede pública estadual de Roraima. Já exerceu as funções de coordenação pedagógica e direção escolar. Atualmente, atua como professor na Área da Ciências da Natureza e suas Tecnologias, nos Componentes Curriculares Biologia e Iniciação Científica na Escola Estadual em Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil.
Contato: carlosamarinno@gmail.com

ELYDA ISABELLA MONTES POLANCO



Estudante do Ensino Fundamental na Escola Estadual em Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil, em Boa Vista (RR). Apaixonada por Direito e música, é uma jovem que valoriza a justiça e sonha em tornar-se advogada. Além disso, tem como meta aprender a tocar violão, buscando, por meio da música, transmitir

sentimentos e expressar aquilo que muitas vezes não pode ser dito em palavras.

JOSÉ ADERBAL DE OLIVEIRA SILVA



Especialista em Educação Interdisciplinar pelo Instituto Cuiabano de Educação. Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Atualmente, atua como docente do quadro efetivo da Educação Básica na Secretaria de Educação e Desporto do Estado de Roraima.

joseaderbal5@gmail.com

JULIANY CABRAL RAMPAL



Estudante do Ensino Fundamental na Escola Estadual em Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil, em Boa Vista (RR). Apaixonada por maquiagem e música, sonha em tornar-se esteticista, com o propósito de contribuir para que as pessoas desenvolvam maior autoestima. Além disso, cultiva o desejo de seguir

também a fotografia, registrando momentos únicos e especiais por meio de sua sensibilidade artística.

LEIA CADETE DE ALMEIDA



Especialista em docência no Ensino Superior pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL/RR), pós graduada em Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão pela UNINTER, licenciada em matemática pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). Professora da Rede

Pública Estadual de Roraima (SEED-RR), atuando na área de Matemática e suas Tecnologias na Escola Estadual em Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil. leiacadete12@gmail.com

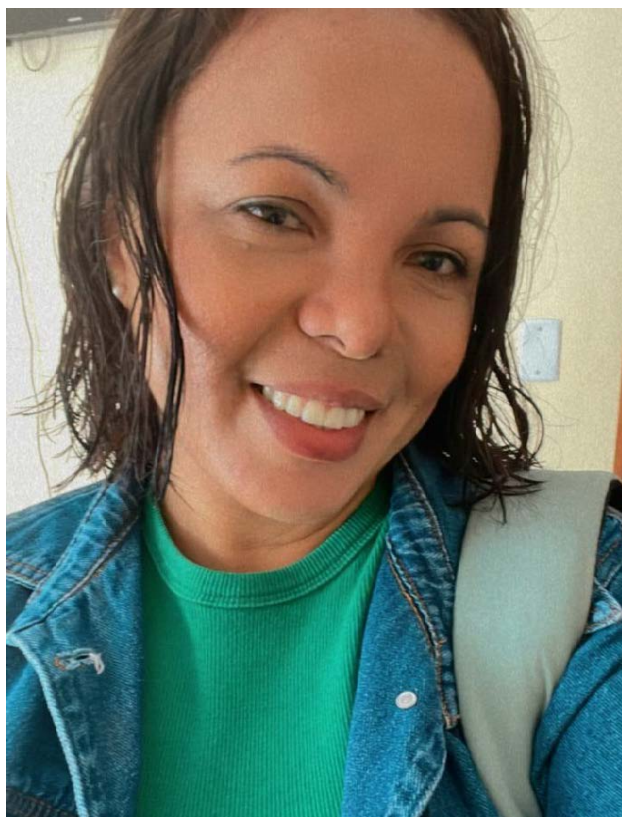
LEIDIANE LEITE NASCIMENTO



Doutoranda e Mestre em Letras - PPGL/UFRR. Graduada em Letras/ Literatura - UERR. Vinculada ao Projeto de Pesquisa A Amazônia entre a realidade e a ficção: viagens e viajantes reais e imaginários, Membro do Grupo de Estudos Literários Comparados, Cultura e Ensino de Literatura; Membro do Grupo de Estudos Literatura, Mulheres e Escritas de si –

GELIMES; Coorganizadora dos Projetos de Ensino Entre idas e vindas: cartas que entrelaçam, Protagonistas de uma história e Organizadora dos Projetos de Ensino A Amazônia é mulher: Sol, Resistência e Retomada e As Originárias: recontando vozes de mulheres indígenas em HQ's. Atualmente, professora de Língua Portuguesa e Literatura - SEED/RR. Contato: leidiane.leitte@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6671-1821>

LEYDE DAYANE MARTINHO DE ANDRADE



Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), especialista em Novas Tecnologias e Educação a Distância pela Faculdade de Educação São Luís e bacharel em Sistemas de Informação pela Faculdade Atual da Amazônia. Possui também licenciaturas em Informática, pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM), e em Química, pela

Faculdade Única. Atualmente, cursa Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal de Roraima (UFRR), ampliando sua formação em múltiplas áreas do conhecimento. Sua trajetória acadêmica reflete o compromisso com a educação, a ciência e a interdisciplinaridade, atuando na interface entre tecnologia, ensino e práticas inovadoras. Contato: mleydedayane@hotmail.com

LUIS GERALDES-PRIMEIRO



Pós-doutorando em Biodiversidade Aquática (ISA - International Seabed Authority) pelo Senckenberg Research Institute, Alemanha. Doutor e Mestre em Ciências Biológicas pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia - INPA/Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (Governo do Brasil) e licenciado em

Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Roraima - UERR. Docente do curso de Ciências Biológicas da UERR e do Programa de Pós-Graduação em Biologia de Água Doce e Pesca Interior do INPA. Professor de Ciências da Rede Estadual de Roraima na Escola Estadual em Tempo Integral Prof^a. Maria das Dores Brasil. Pesquisador titular da Rede Latino-Americana de Zooplâncton Neotropical (Nó Brasil), há 15 anos desenvolvendo pesquisa e popularização científica com foco em Taxonomia e Filogenia da Biodiversidade aquática amazônica. Sua pesquisa e extensão focam o Lavrado de Roraima (áreas úmidas, paisagem e cultura), articulando ciência, educação e saberes tradicionais. E-mail: luis.primeiro@uerr.edu.br

MARCOS SILVEIRA ARANGUIZ



Professor de Filosofia e Projeto de Vida na Escola Estadual de EMTI Prof. Maria das Dores Brasil (SEED/RR) e supervisor do PIBID de Filosofia da UERR. Mestrando em Filosofia (PROF-FILO/UERR); especialista em Metodologias do Ensino Superior e EAD (FAEL), em Fundamentos de Filosofia: Conteúdo e Método e em Filosofia da Religião (UERR); graduado

em Filosofia (UERR, 2018) e Teologia (Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil, 2011). Atualmente cursa Design de Moda (UniCesumar). Desenvolve a pesquisa “Aprendizagem Significativa em Filosofia: Uma Abordagem Pedagógica com Mapas Conceituais” (PROF-FILO/UERR). Interesses: Metafísica, Epistemologia, Ensino de Filosofia e Filosofia Sistemático-Estrutural. Experiência no Fundamental II e no Ensino Médio. Marcosaranguiz@outlook.com

MARIA SILVA NASCIMENTO



Mestranda do Programa PROFEI da Universidade Federal de Roraima (UFRR) na linha de pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Educação. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola pela (UNINTER), em Administração e Gestão Escolar pela (UNINTER) e Especialista em Perícia Criminal e Ciências Forenses pelo Instituto de

pós graduação (IPOG), e graduada em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). mensageira.flor@hotmail.com

MARTA RIBEIRO VALENTIM



Está cursando a 2ª série do Ensino Médio Técnico na Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil, em Boa Vista (RR). Cursa o Técnico em Serviços Jurídicos e participa com empenho dos projetos escolares, se destacando por sua pró-atividade e dedicação. Sonha em cursar Advocacia para ajudar as pessoas a serem vistas e ouvidas, garantindo que

seus direitos sejam respeitados e que a justiça seja acessível a todos. marta.ribeiro5556@gmail.com

MILRIA MARTINS DA SILVA



Mestra em Educação pela Universidad Del Salvador (USAL/Argentina), na linha de pesquisa Formação de Professores para a Educação Indígena no Brasil. É especialista em Tendências e Metodologias para o Ensino de História e Geografia pela UNOPAR

e graduada em Pedagogia (UERR) e História (UNOPAR). Atualmente, é professora na rede pública estadual de Roraima, vinculada à Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED-RR), onde leciona História no Ensino Fundamental II no Colégio Estadual Militarizado Professora Wanda David Aguiar (CEM XI). Seus principais interesses de pesquisa incluem educação, formação de professores e a história e cultura dos povos indígenas no contexto escolar.

milriamartins@gmail.com / milria.martins@educacao.rr.gov.br

NEIVANA ROLIM DE LIMA



Mestra em Letras, com ênfase em Estudos Literários, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), onde desenvolveu a dissertação intitulada: Protagonismo feminino e violência em Simá: romance histórico do Alto Amazonas, de Lourenço Araújo e Amazonas, financiada pela CAPES. Graduada

em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (UFAM). Possui especializações em: Educação Empreendedora (IFRR), Educação Tecnológica e Digital (IFES) e Linguagens e suas Tecnologias (UFPI). Atualmente, exerce a função de Coordenadora Pedagógica na Escola Estadual em Tempo

Integral Professora Maria das Dores Brasil (SEED-RR) e de docente na Universidade da Amazônia (UNAMA). Integra o grupo de estudos LETRAR, desenvolvendo pesquisas em Literatura Brasileira, Amazônica, Teoria Literária e Estudos de Gênero e Violência na Literatura.

E-mail: neivanalima@yahoo.com.br

PAULLYNELE FIGUEIRA PANTOJA



Mestre em Ciências da Educação com Menção no Ensino e na Aprendizagem pela Universidad Experimental de Guayana - UNEG, onde desenvolveu uma dissertação com tema: O Impacto da Educação Física no Sobrepeso e Obesidade de Estudantes e Adolescentes.. Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pelo Instituto Federal de Roraima (IFRR). Especialização em

Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão pela Faculdade de Tecnologia Machado de Assis (FAMA). Especialização em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Atualmente, exerce a função de Gestor Escolar na Escola Estadual em Tempo

Integral Professora Maria das Dores Brasil. Email: pfpantoja@hotmail.com

SAMUEL LUKAS D. RODRIGUES



Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e pós-graduando em Gestão da Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Roraima (IFRR). Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atualmente, atua como professor de Geografia

da Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima (SEED), lotado na Escola Estadual de Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil.

E-mail: samuellukasrodrigues1996@gmail.com

VALERIA ESTEFANIA RIANE SALAYA



Atualmente, cursa a 3ª série do Ensino Médio Técnico em Farmácia na Escola Estadual em Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil. Participa com dedicação das atividades escolares e está sempre em busca de novos aprendizados. Sonha em cursar Enfermagem e contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. valeriaestefania489@gmail.com

VERANILDA MATOS LAVAREDA



Doutora em Ciência da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA), reconhecida pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Especialista em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Unyleya. Graduada em Letras - Língua

Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Roraima - UFRR. Atualmente, exerce a função de Gestora Administrativa na Escola Estadual em Tempo Integral Profª Maria das Dores Brasil. E-mail: veralavareda@hotmail.com

WANDERLEY GURGEL DE ALMEIDA



Possui Licenciatura Plena em Ciências Sociais (1993); Especialização em Metodologia do Ensino Superior e da Pesquisa Científica (1997) ambas pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Atualmente é mestre em Antropologia Social pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social na Universidade Federal do Rio

Grande do Norte (2008) . É professor efetivo da Universidade Estadual de Roraima no Colegiado de Ciências Sociais e da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto de Roraima, em Sociologia na Escola Estadual de Tempo Integral Profa. Maria das Dores Brasil, na qual exerce a função de Supervisor do Subprojeto PIBID INTERDISCIPLINAR UERR/ LETRAS/CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS. Também atuou na formação de professores indígenas e não indígenas. Tem experiência na área de Antropologia, Sociologia, Educação e Segurança Pública, atuando em docência, sociedade e natureza,

identidade, inclusão social, pesquisa e imaginário. ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-8044-5186>.

Este livro é o resultado de uma construção coletiva que partiu de olhares daqueles que se encontraram em torno de um mesmo propósito: dar visibilidade às experiências pedagógicas que transformam a escola em espaço de diálogo, sensibilidade e humanidade. Nosso objetivo é compartilhar a experiência autônoma da Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil no processo de acolhimento e ensino de alunos cuja realidade linguístico-cultural é tão heterogênea, evidenciando práticas e desafios enfrentados nesse contexto.

ISBN 978-65-89203-94-0



UERR
EDIÇÕES