



Deise Bento de Oliveira Guimarães
Cláudia Hernandez Barreiros Sonco

Caderno Pedagógico:
Práticas inclusivas de alfabetização e
letramento no Ensino Fundamental
Anos Finais



Editora
Jacyr

Caderno Pedagógico:
Práticas inclusivas de alfabetização e
letramento no Ensino Fundamental
Anos Finais

UERJ – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Educação e Humanidades (CEH)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp UERJ)
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB)

REITORA

Gulnar Azevedo e Silva

VICE-REITOR

Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues

DIRETORA DO CAP-UERJ

Mônica Andrea Oliveira Almeida

VICE DIRETORA

Deborah da Costa Fontenelle

COORDENADORA DO PPGE

Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Ferreira dos Santos

VICE-COORDENADORA DO PPGE

Prof.ª Dr. Leonardo Freire Marino

COORDENADOR DO NÚCLEO DE EXTENSÃO, PESQUISA E EDITORAÇÃO (NEPE)

Carlos Henrique Soares Fonseca

COORDENADORA DE EDITORAÇÃO (NEPE)

Adriana Cristina Lopes Gonçalves Mallmann

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Xavier Lima
Deborah da Costa Fontenelle
Elizandra Martins Silva
Juliana de Moraes Prata

COMISSÃO CIENTÍFICA

Angélica Maria Reis Monteiro (U. PORTO)
Daniel Suárez (UBA)
Edmea Santos (UFRRJ)
Jorge Luiz Marques de Moraes (CPIL)
José Humberto Silva (UNEB)
Marcus Vinicius de Azevedo Basso (UFRGS)
Rogério Mendes de Lima (CPIL)
Waldmir Araujo Neto (UFRJ)

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Cláudia Hernandez Barreiros Sonco
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - PPGE - CAp Uerj
Prof.ª Dr.ª Jonê Carla Baião
PPGE PPGE - CAp Uerj
Prof.ª Dr. José Joelson Pimentel De Almeida
PPGECM - UEPB

Deise Bento de Oliveira Guimarães
Cláudia Hernandez Barreiros Sonco

Caderno Pedagógico:
Práticas inclusivas de alfabetização e
letramento no Ensino Fundamental
Anos Finais

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
CAP-UERJ

Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração - NEPE



FICHA TÉCNICA

CADERNO PEDAGÓGICO:
PRÁTICAS INCLUSIVAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS
Produto Educacional desenvolvido no curso de Mestrado Profissional do PPGEB
CAp/UERJ

Áreas
Ensino e Educação

Nível de ensino
Ensino fundamental

Público alvo
Educadores e famílias da Educação Básica

Autoras
Deise Bento de Oliveira Guimarães
Cláudia Hernandez Barreiros Sonco

Canal de veiculação:
Portal da EduCAPES e página do PPGEB/CAp/UERJ

Projeto gráfico
Thays Marceley França do Nascimento de Andrade

Editoração
Thays Marceley França do Nascimento de Andrade

Imagens
Imagens de domínio público - Canva

Divulgação
Meio digital e impresso

Idioma
Português

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CAP/A

G963 Guimarães, Deise Bento de Oliveira

Caderno pedagógico: práticas inclusivas de alfabetização e letramento no ensino fundamental - anos finais. / Deise Bento de Oliveira Guimarães, Cláudia Barreiros – Rio de Janeiro: CAP-UERJ, 2026.
71 p.

Produto educacional elaborado no Mestrado Profissional
do PPGEB/CAp/UERJ.
ISBN: 978-65-5134-031-4

Título. 1. Alfabetização. 2. Inclusão. 3. Ensino Fundamental. I. Barreiros, Cláudia. II.

CDU 37

Editora CAP-UERJ
Rua Barão de Itapagipe, 96
Rio Comprido - RJ CEP 20.261-005
www.editoracap.uerj.br
2026

SUMÁRIO

01

Por que práticas pedagógicas inclusivas?.....6

02

Como foi a escolha das atividades?.....9

03

Atividades Alfabetizadoras....
11

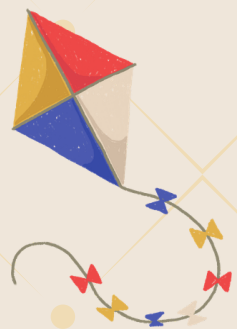
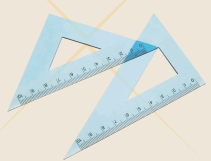
3.1 Dramatização: o teatro de sombras	11
3.2 Textos multimodais	17
3.2.1 O conto: A princesa Alafιά	17
3.2.2 O conto: Ubuntu	39
3.2.3 Multiletramentos	43
3.3 Atividades acessíveis	47
3.3.1 Fichas de leitura e jogos	47
3.3.2 Alfabeto ilustrado - rótulos	49
3.3.3 Dinâmica: Segura a bola, pega a letra!	50
3.4 Mediação docente	51
3.4.1 Utilização da letra bastão	51
3.4.2 Atendimento individualizado	52



04

Atividades interdisciplinares:
Língua Portuguesa e
Matemática.....53

4.1.1 A oralidade e argumentação nos jogos de tabuleiro	54
4.1.2 O texto instrucional e a geometria das pipas	59



05

Considerações finais69

06

Referências70



Como professora regente de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, percebi ao longo da minha trajetória que um número significativo de estudantes, ao ingressarem no segundo segmento, atual 6º ano, ainda se encontravam em processo de alfabetização e letramento, aliados ao fato da escola fazer parte de uma comunidade em que a diversidade é muito presente. Assim, diante de falas discentes como: “não estou entendendo”, “português é difícil”, “tem muita coisa pra ler”, “eu não sei ler”, entre outras e ainda somando-se ao fato das avaliações diagnósticas e de percurso apresentarem resultados insatisfatórios, era preciso então mudar a trajetória. Como diz Maria Tereza Mantoan (2011), era preciso “descaminhar”. Não obstante, a construção de práticas pedagógicas inclusivas constitui um princípio fundamental da educação contemporânea, sustentado por bases legais, éticas e pedagógicas que visam garantir o direito de todos à aprendizagem. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo promover o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. Nesse sentido, o artigo 208, inciso III, estabelece o atendimento educacional especializado (AEE) aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, reforçando o compromisso com a inclusão escolar.

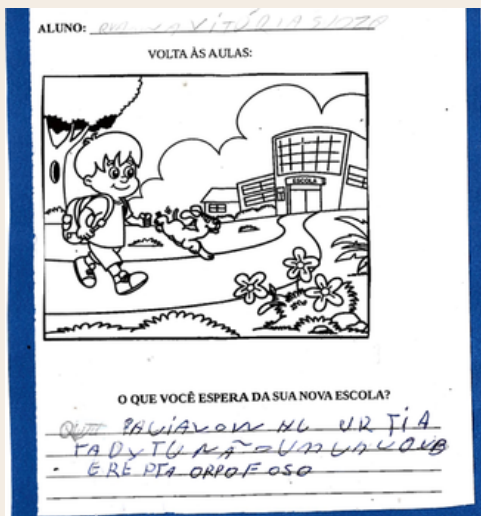
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), ao tratar da educação especial, reafirma em seus artigos 58 a 60 que o atendimento às necessidades educacionais específicas deve ocorrer no âmbito das escolas comuns, garantindo igualdade de condições para o acesso e a permanência. Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolida o direito à educação inclusiva ao determinar que nenhuma pessoa pode ser excluída do sistema regular de ensino sob alegação de deficiência, cabendo às instituições oferecer adaptações razoáveis, acessibilidade e recursos de apoio à aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça a ideia de que a escola deve se transformar para acolher a diversidade humana, superando práticas excludentes e seletivas. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) orienta que a equidade e a valorização da diversidade sejam princípios estruturantes do currículo, reconhecendo que os estudantes aprendem de modos distintos e que todos têm direito às mesmas oportunidades de desenvolvimento.

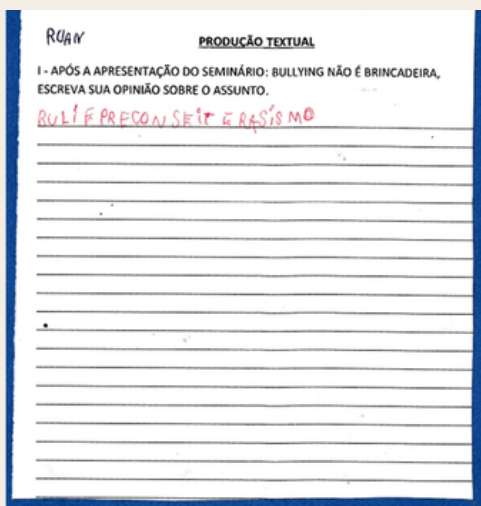
Do ponto de vista teórico, Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) destaca que a inclusão escolar não se resume à presença física do aluno com deficiência na escola, mas implica uma mudança de paradigma educacional, em que o ensino se organiza em função da aprendizagem de todos. Nessa mesma direção, Paulo Freire (1996) defende uma educação dialógica, humanizadora e libertadora, pautada no respeito às diferenças e na construção coletiva do conhecimento.

Assim, práticas pedagógicas inclusivas se fundamentam na perspectiva de uma educação democrática, que reconhece a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo.

Dessa forma, as práticas pedagógicas inclusivas não são apenas um imperativo legal, mas uma exigência ética e social. Elas visam construir uma escola comprometida com a equidade, capaz de garantir o acesso, a participação e o sucesso escolar de todos os estudantes, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e solidários. A efetivação da inclusão depende, portanto, da reestruturação das práticas docentes e da consolidação de uma cultura escolar que valorize a diferença como parte constitutiva da experiência humana e educativa.



Diante da dificuldade de algumas crianças e adolescentes em associar a escrita das palavras ao seu significado, torna-se necessária a realização de intervenções pedagógicas para fortalecer a relação entre leitura, escrita e compreensão de sentido.





REGISTROS DE ATIVIDADES DIVERSAS



Como foi a escolha das atividades?

A escolha das atividades pedagógicas inclusivas baseou-se na identificação dos estudantes (visto que as práticas que exploraram imagens, sons, gestos, movimentos, arte, protagonismo e outras para além da escrita) e também objetivou o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e letramento do Currículo Carioca do 6º ano, conforme abaixo:

Domínio	Habilidades
Leitura / Compreensão	• Identificar o assunto e o tema principal de um texto. • Localizar informações explícitas em textos escritos ou multimodais, conforme a finalidade da leitura. • Inferir informações implícitas, usando pistas do contexto. • Reconhecer efeitos de sentido como ironia, humor ou crítica em textos literários e multimodais. • Reconstruir condições de produção, circulação e recepção dos textos, entendendo o público-alvo, gênero e suporte.
Produção de Texto	• Produzir textos orais e escritos adequados ao gênero textual, interlocutor, finalidade e contexto de produção. • Revisar, editar e reescrever textos, considerando clareza, coesão, coerência e adequação linguística. • Utilizar pontuação, acentuação e letras maiúsculas corretamente, obedecendo às convenções ortográficas da língua escrita formal.

Domínio	Habilidades
Oralidade / Interação Oral	• Participar de situações de interação oral com desenvoltura e autonomia, considerando interlocutor, contexto e finalidade. • Produzir textos orais curtos (exposições, debates, discursos, relatórios orais), seguindo características do gênero, clareza e coerência.
Análise Linguística e Semiótica	• Reconhecer classes de palavras, aspectos morfológicos e morfossintáticos básicos. • Reconhecer e usar os tipos de frase: declarativa, interrogativa, exclamativa e imperativa. • Identificar recursos linguísticos e semióticos em textos multimodais (anúncios, propagandas, memes) e seus efeitos de sentido. • Compreender relações entre texto verbal e não verbal, e entre diferentes modos de linguagem.



De acordo com as escolhas discentes, os trabalhos que privilegiaram a oralidade, a utilização de linguagem não verbal, o protagonismo e as expressões corporais foram os que a turma obteve um melhor desempenho e consequentemente um maior envolvimento na realização das tarefas.

Assim, destacamos a seguir algumas das práticas pedagógicas que foram implementadas com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental.



A seguir, apresentamos as propostas de atividades alfabetizadoras contendo o detalhamento das etapas, as instruções, a recepção e resultado das atividades.

3.1 DRAMATIZAÇÃO: O TEATRO DE SOMBRAS

Utilizando um teatro de sombras (feito com materiais recicláveis) como estratégia pedagógica inclusiva para trabalhar o gênero textual conto com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, foram realizadas as seguintes etapas de uma sequência didática:



a) Escolha do livro paradidático juntamente com os alunos. A opção da turma foi o título: Juntos na aldeia, de Luís Donisete Benzi Grupioni.



- b) Momento de realização da leitura: aproximadamente um tempo de 50 minutos.
- c) Debate sobre a história: 4 tempos de 50 minutos cada.

Nesta etapa, o professor deve explicar os conceitos e voltar à história, exemplificando para que o aluno consiga identificar os elementos do conto e sua estrutura. Sugere-se fazer um mapa mental contendo:

c.1 - A estrutura do gênero narrativo

· Situação inicial: evidencia a situação que dará início à narrativa, apresentando os personagens, o tempo e o espaço descrevendo-os. Trata-se de um trecho essencial para localizar e captar a atenção do leitor.

· Desenvolvimento: é nesse momento que surge a quebra do aspecto predominantemente descritivo e o conflito começa a ser percebido pelo leitor. Esse conflito resultará no clímax, o momento de maior tensão da narrativa.

· Situação final: é o momento de desfecho do conto, quando o conflito é resolvido, resultando na quebra ou confirmação de uma expectativa. Nesse trecho, o conflito passou e os personagens são inseridos em uma nova situação.

c.2 - Os elementos da narrativa

· Foco narrativo: é a posição que o narrador assume para relatar os acontecimentos.

· Narradores: o conto pode ser narrado em 1ª pessoa ou 3ª pessoa.

Narrador em 1ª pessoa: trata-se do narrador personagem. Com esse foco narrativo, o conto ganha mais subjetividade, pois o narrador está emocionalmente envolvido na narrativa.

· Espaço: trata-se da composição espacial da narrativa em que ocorre a ação do enredo, espaço onde os personagens movimentam-se. Normalmente, o espaço é apresentado por meio de recursos descritivos que caracterizam o lugar. Esse elemento da narrativa pode ocupar dois níveis: espaço físico (como o geográfico) e o espaço social.



O tempo compõe as marcas cronológicas na narrativa, expressas por meio de construções como dia, mês, ano, estações do tempo etc. Também pode ocorrer por meio de marcas psicológicas do personagem ou narrador. Esse elemento da narrativa possui três níveis: tempo cronológico, tempo psicológico e a técnica do flashback.

A técnica do flashback: trata-se de uma marca que consiste em voltar no tempo em relação ao que está sendo narrado. Ocorre quando o personagem ou narrador relembra um fato ou compartilha esses acontecimentos lembrados.

Verossimilhança é a qualidade daquilo que é “provável”, ou seja, um universo possível de ser realizado dentro de uma narrativa ficcional, dando ao leitor a ideia de que tais acontecimentos são perfeitamente possíveis no mundo real.

Formação dos grupos de trabalho

1 tempo de 50 minutos - (preferencialmente grupos com níveis de aprendizagens heterogêneos), o professor pode deixar o aluno escolher com quem gostaria de realizar o trabalho, porém deve ter o cuidado de alocar nos grupos alunos que já estão alfabetizados com alunos em processo de alfabetização, para se ajudem mutuamente.



Divisão da turma de acordo com o enredo da história:

1 tempo de 50 minutos - como sugestão, para cada conto do livro divide-se em 3 grupos, sendo cada grupo responsável por uma parte da história. Assim teremos um grupo responsável pela introdução, outro pelo desenvolvimento e, por fim, pela conclusão.



Confecção dos personagens, cenários e falas:

2 tempos de 50 minutos - Cada grupo deverá recontar a história criando os personagens e cenários para a apresentação no teatro de sombras. Nesta etapa, o professor deve mediar a relação entre os alunos para que eles ensaiem e treinem a história, podendo realocar ou readaptar as falas. É opcional o registro escrito das falas, pois a preferência é pela linguagem oral.



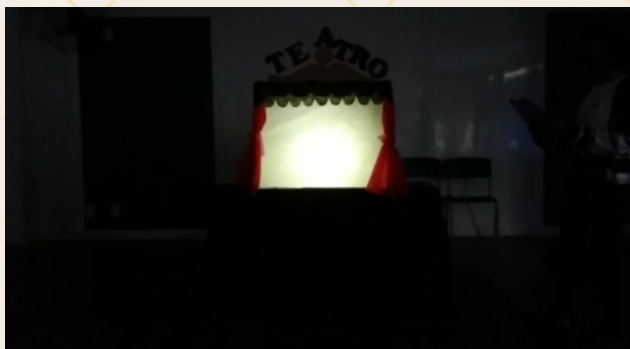
Apresentação para a turma convidada:

1 tempo de 50 minutos — os alunos se organizam para apresentar o teatro, montando o cenário (é opcional que a turma convidada ganhe máscaras de teatro para colorir e usar antes da apresentação, assim o clima fica mais acolhedor) e contando a história no teatro de sombras.



Finalização da apresentação:

1 tempo de 50 minutos. Escolhe-se um aluno que será o orador para concluir o trabalho, com mediação do professor regente, explicando a história do livro, tirando dúvidas e fomentando um debate sobre a história dos povos indígenas.

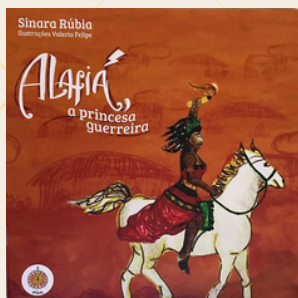


3.2 TEXTOS MULTIMODAIS



Com o apoio de autores como Roxane Rojo (2015) e Magda Soraes (2020), foram desenvolvidas atividades que pudessem trabalhar diversas formas de letrar, como uso de palavras, imagens, sons, cores, gestos, movimentos e elementos visuais, ou seja, foram utilizadas múltiplas semioses para explorar determinado enunciado comunicativo, não se limitando apenas à linguagem escrita, verbal ou oral.

3.2.1 Trabalho com o conto: a princesa Alafía



O conto A Princesa Alafía narra a história de uma princesa do reino de Daomé, no continente africano, que é sequestrada e escravizada no Brasil, mas resiste e luta pela liberdade de seu povo. A narrativa é um importante instrumento de conscientização sobre a história e a cultura afro-brasileira, destacando a identidade, a resiliência e a ancestralidade africana.

Nesta atividade, a proposta é que o professor organize a aula em roda e faça a leitura do conto. O texto pode ser escrito na lousa, em letra bastão a fim de que os alunos possam realizar a leitura coletiva. Após, sugere-se que os alunos façam uma releitura do texto em forma de desenhos, dividindo as produções em: em introdução, desenvolvimento e conclusão.



Produções de alguns alunos sobre a introdução

R. PRINCESS ALICE

Livingstonia



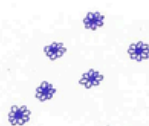


Transcrição do desenho:

- O que você desenhou?
- Um polvo.
- Por quê?
- Não sei.
- Acho que você lembrou que a princesa viajou pelo mar e no mar tem polvo.
- Acho que sim.



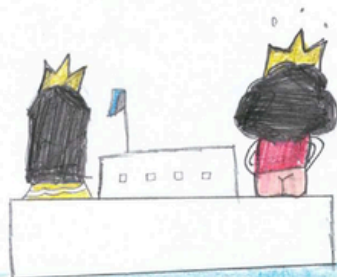
12 de janeiro 12:1 de março de 2024
Linha Portuguesa - Escola de Salinas
Alfama; deia lento - turma 1602



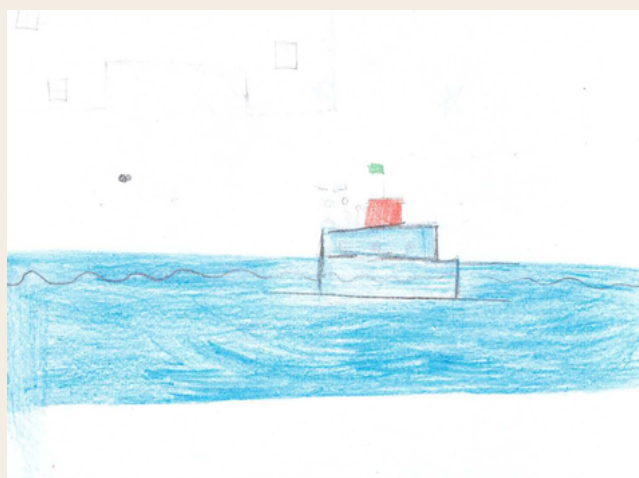
ora sulho

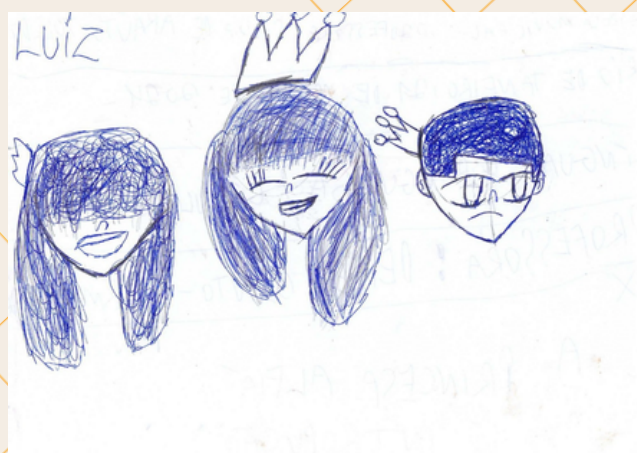
A Bivara alfia

Introdução















Falas de alguns alunos sobre a introdução do conto:

Professor: *Como começou a história?*

Aluno A: DE UMA PRINCESA QUE FOI SEQUESTRADA.

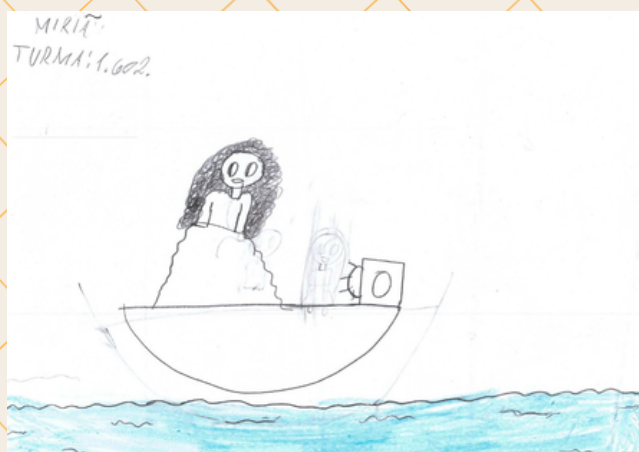
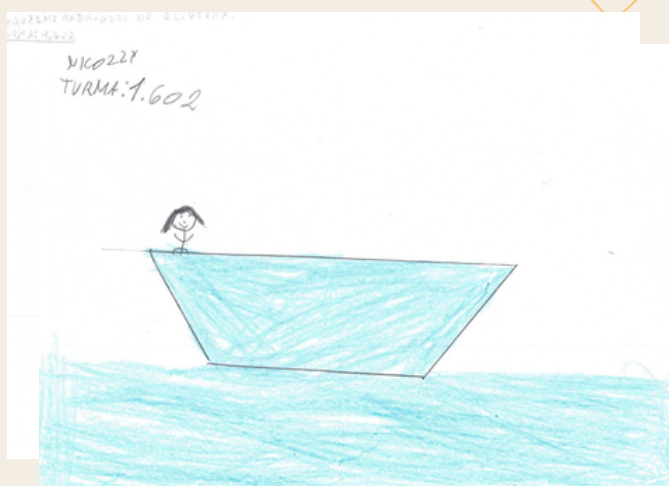
Aluno B: UMA PRINCESA QUE VIVIA NUM CASTELO.

Aluno C: UMA PRINCESA QUE FOI TRAZIDA PARA O BRASIL
PARA SER ESCRAVA.



Transcrição do desenho:

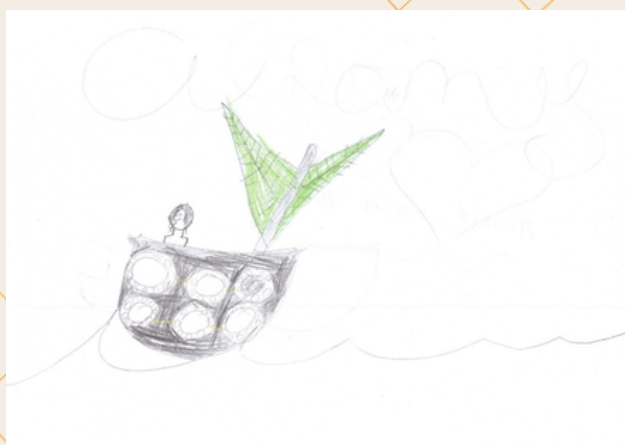
“ALAFIÁ SENDO CASTIGADA COM UM CHICOTE E SENDO
ACORRENTADA PARA ELA NÃO FUGIR”.







Transcrição do desenho: "ALAFIÁ SENDO CAÇADA NA FLORESTA POR HOMENS".



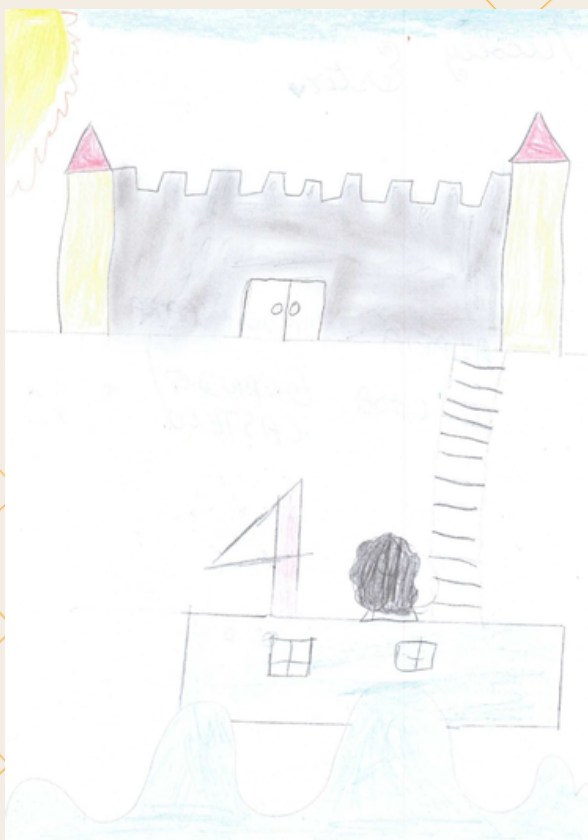


Transcrição do desenho: "ALAFIÁ CHEGANDO AO BRASIL".





Transcrição do desenho: "ALAFIÁ ESTÁ PRESA"



Transcrição do desenho: "ALAFIÁ INDO PARA A CASA GRANDE".



Transcrição do desenho: "ALAFIÁ TRABALHANDO NAS MINAS"

Falas de alguns alunos sobre o desenvolvimento do conto:

Professor: O que aconteceu com a princesa Alafiá?

Aluno A: A PRINCESA FOI SEQUESTRADA.

Aluno B: A PRINCESA VEIO PARA O BRASIL E VIROU EMPREGADA.

Aluno C: ALAFIÁ SOFREU MUITO E FOI CASTIGADA.

Parapin corso di calcio

tuomo 1602





Falas de alguns alunos sobre a conclusão do conto:

Professor: Como terminou a história?

Aluno A: A PRINCESA FUGIU PARA UM QUILOMBO E LUTOU.

Aluno B: ALAFIÁ FOI PARA O QUILOMBO E SE CASOU.

Aluno C: A PRINCESA FUGIU, FOI PARA UM QUILOMBO, SE CASOU E FOI LIVRE.

Ao final das produções dos alunos, a avaliação foi através de uma ficha com perguntas em que os estudantes respondiam oralmente, conforme abaixo:

Habilidade (Currículo Carioca / BNCC)	Eixo	Perguntas orais orientadoras
(EF67LP01) – Ler e compreender textos narrativos de diferentes culturas, identificando elementos da narrativa	Leitura e compreensão	• Quem é a princesa Alafiá? • Onde e quando a história acontece? • Qual é o principal desafio enfrentado pela princesa? • Quem ajuda ou atrapalha a princesa? • Como termina o conto?
(EF67LP03) – Reconhecer e analisar o narrador, o tempo, o espaço e as personagens.	Análise literária	• Quem conta a história: a própria princesa ou outra pessoa? • Onde se passa o conto? É um lugar real ou imaginário? • Como é o reino de Alafiá? • Que características marcam a personalidade da princesa?
(EF67LP04) – Inferir sentidos implícitos e valores culturais presentes no texto.	Interpretação e reflexão	• O que o nome “Alafiá” significa e como esse significado aparece nas atitudes da princesa? • Quais valores humanos o texto ensina? • O que o comportamento da princesa nos mostra sobre sabedoria e empatia? • Como a história fala de paz e convivência?

Habilidade (Currículo Carioca / BNCC)	Eixo	Perguntas orais orientadoras
(EF67LP21) – Expressar opiniões e sentimentos sobre temas tratados nos textos, com escuta e respeito aos colegas.	Oralidade	• O que mais chamou sua atenção na história? • Qual atitude da princesa você mais admira? • O que podemos aprender com Alafiá para a nossa vida na escola? • Você já viveu uma situação parecida com a da princesa?
(EF67LP25) – Produzir e apresentar textos orais que expressem valores e aprendizagens.	Oralidade expressiva	• Recontando com suas palavras: o que aconteceu com a princesa Alafiá? • Se você fosse um personagem da história, quem seria e o que faria? • Que mensagem você deixaria para o reino de Alafiá?
(EF67LP50) – Relacionar o texto literário com outras linguagens artísticas (pintura, música, teatro).	Multiletramentos	• Se você fosse pintar uma cena da história, qual escolheria? • Que cores representariam a princesa e o seu reino? • Que música combina com o sentimento do conto? • Como a arte ajuda a contar essa história sem usar palavras?

3.2.2 Trabalho com o conto “UBUNTU”

Diante de alguns comportamentos individualistas da turma e em muitos casos competitivos, houve a necessidade de se trabalhar com textos que trazem lições éticas e humanas e o conto africano “Ubuntu” aborda justamente a valorização da coletividade. A expressão “Ubuntu”, originária das línguas zulu e xhosa, significa “Eu sou porque nós somos” e reflete uma visão de mundo baseada na interdependência entre as pessoas. Tal filosofia africana propõe uma concepção de humanidade que se constrói na relação com o outro, valorizando a solidariedade, o respeito e a partilha.

O Currículo Carioca de Língua Portuguesa orienta o trabalho com textos literários que ampliem a visão de mundo dos estudantes, promovendo o diálogo entre culturas, valores e identidades. A leitura do conto “Ubuntu” oferece uma oportunidade significativa para desenvolver competências socioemocionais e habilidades de leitura crítica, ao mesmo tempo em que permite que os alunos reflitam sobre a importância do coletivo na construção de vínculos sociais e afetivos. Ao tratar de um grupo de crianças que, diante de uma corrida, escolhem correr juntas em vez de competir, a narrativa convida à reflexão sobre o sentido da cooperação e do compartilhamento.

Assim, o conto foi um instrumento de sensibilização e reconstrução de práticas de convivência. A leitura e a discussão do texto foram articuladas com atividades de oralidade e expressão artística, em que os estudantes se expressaram por meio da fala e da pintura. Assim, o ensino de Língua Portuguesa ultrapassou o domínio técnico da linguagem e alcançou uma dimensão ética e humanizadora, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Carioca, que compreendem o texto literário como meio de formação integral.

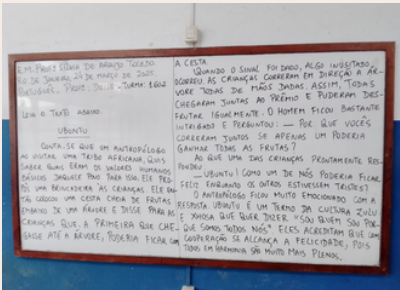
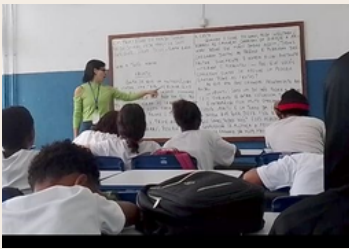
Algumas etapas do trabalho:

- **Roda de conversa inicial com a pergunta:** *O que significa ser solidário?*
(Sugerir que os alunos narrem situações em que ajudaram ou foram ajudados e referenciar a palavra “Ubuntu” e seu significado - “eu sou porque nós somos”).



Contação oral do conto: leitura do conto com entonação expressiva, após divisão dos alunos em grupos para recontarem oralmente a história, com suas próprias palavras.

Contação oral do conto: leitura do conto com entonação expressiva, após divisão dos alunos em grupos para recontarem oralmente a história, com suas próprias palavras.



Registro do conto na lousa, em letra bastão para que os alunos consigam acompanhar a leitura junto com o professor:

- Debate interpretativo: questionar por que o comportamento coletivo é importante na história e relacionar com o convívio escolar: como podemos praticar “Ubuntu” na escola?

Registro de algumas respostas dos alunos:

Aluno A: QUANDO ALGUÉM ESTÁ TRISTE, A GENTE PERGUNTA O QUE ACONTECEU.

Aluno B: QUANDO EU EMPRESTO UM LÁPIS PARA O MEU AMIGO COPIAR, PORQUE ELE ESTÁ SEM LÁPIS.

Após leitura e debate, produção da turma para representar a coletividade:





Produção da turma representando a solidariedade, empatia e união.



Registro das falas de alguns alunos sobre o conto “Ubuntu” e o que o cartaz da turma representa:

Aluno A: *EU APRENDI COM O CONTO QUE A GENTE NÃO DEVE PENSAR SÓ NA GENTE. EU ACHO QUE O CARTAZ ESTÁ MOSTRANDO TODO MUNDO JUNTO.*

Aluno B: *EU ACHAVA QUE NA HISTÓRIA AS CRIANÇAS IAM CORRER PARA PEGAR A COMIDA, MAS TODO MUNDO CORREU JUNTO. O DESENHO QUE A GENTE FEZ FICOU BONITO E PARECE QUE A GENTE É UNIDO.*

Aluno C: *A HISTÓRIA ENSINOU QUE DEVEMOS DIVIDIR AS COISAS. ACHEI O CARTAZ BONITO E AS MÃOS DADAS FICARAM IGUAIS AS MÃOS DAS CRIANÇAS QUE CORRERAM PARA PEGAR A COMIDA.*

O objetivo desta atividade, além de promover a empatia, respeito e o cuidado com o outro, foi também:

- Desenvolver a expressão oral dos estudantes por meio da escuta ativa, da argumentação e da contação de histórias.
- Estimular a expressão artística como forma de interpretação e reconstrução simbólica do texto literário.
- Promover o respeito à diversidade cultural e aos valores humanos representados no conto “Ubuntu”.

Assim, trabalhando o eixo oralidade, foi possível trazer o conto como uma ferramenta de reflexão, desenvolvendo também as habilidades: expressar opiniões e sentimentos em situações de interação; participar de debates, rodas de conversa e apresentações orais e narrar histórias, reais ou imaginárias, com clareza e entonação adequada.

A pintura foi uma forma de letramento visual e sensível, que integra o campo dos multiletramentos previsto no currículo, ajudando os alunos a reinterpretar o texto de modo criativo e colaborativo. O painel coletivo propiciou integrar arte, escrita e expressão oral.

3.2.3 Multiletramentos

A contemporaneidade impõe à escola o desafio de formar sujeitos críticos e participativos em uma sociedade cada vez mais marcada pela diversidade cultural, linguística e tecnológica. Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa deve ir além da decodificação e da norma culta, incorporando práticas de multiletramentos que considerem as múltiplas linguagens, mídias e formas de expressão dos estudantes. De acordo com Rojo (2012), o trabalho com multiletramentos envolve a leitura e a produção de textos em diferentes modalidades semióticas — verbal, visual, sonora, gestual e digital —, permitindo ao aluno compreender e atuar criticamente no mundo. Assim, a escola inclusiva precisa adotar práticas que respeitem a diversidade e favoreçam o protagonismo discente, a mediação pedagógica e o uso de metodologias criativas, como os mapas mentais e as aulas ao ar livre.

Assim, a proposta de multiletramentos em Língua Portuguesa para a turma de o 6º ano foi estruturada a partir de eixos integradores que contemplaram o protagonismo dos estudantes e a diversidade cultural e linguística. Nesse sentido, a professora atuando como mediadora, organizou situações de aprendizagem que valorizaram as experiências pessoais, os repertórios culturais e as diferentes formas de comunicação presentes na sala de aula. Em acordo com Freire (1996), acredito que ensinar é criar condições para que os estudantes se tornem sujeitos de sua própria aprendizagem.

Dessa forma, quando o aluno produz um mapa mental, ele exerce seu papel de autor e amplia seu letramento em múltiplas linguagens.

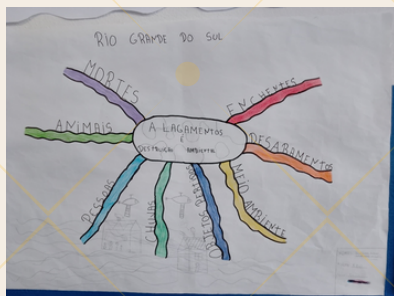
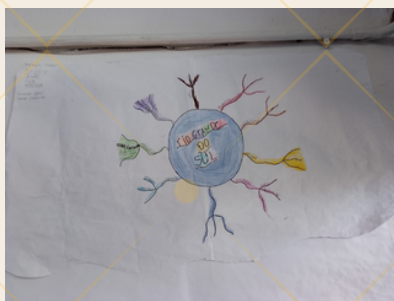
A mediação pedagógica foi essencial neste processo, pois assegurou a participação de todos os alunos em um ambiente de colaboração e respeito às diferenças. Inspirada na perspectiva sociocultural de Vygotsky (1998), a mediação implica criar pontes entre o conhecimento prévio do estudante e os novos saberes, potencializando suas zonas de desenvolvimento proximal. Dentro dessa abordagem, o uso de mapas mentais constitui uma prática significativa de multiletramento. Eles permitem que os alunos organizem ideias de forma visual, conectando palavras, imagens e conceitos em torno de um tema. Nosso trabalho foi fazer um mapa mental sobre uma reportagem, identificando estrutura, linguagem e propósito comunicativo. Essa estratégia estimula o raciocínio lógico, a criatividade e a autoria, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada aluno.

Aulas ao ar livre também se configuram como uma prática de multiletramentos e inclusão, ao integrar a leitura e a escrita à experiência sensorial e ao espaço comunitário. Ao propor a observação de elementos do ambiente, a escuta de sons, o registro de imagens e a produção de textos poéticos ou descritivos inspirados na natureza, o professor amplia o conceito de texto e de linguagem, tornando o processo de aprendizagem mais concreto e significativo. Além disso, tais práticas valorizam a corporeidade, a oralidade e a sensibilidade, aspectos muitas vezes marginalizados nas aulas tradicionais.



Essa abordagem, fundamentada nos princípios da educação inclusiva (MANTOAN, 2003) e do letramento como prática social (SOARES, 2018), contribui para que a escola se torne um ambiente de reconhecimento, diálogo e transformação. Assim, o ensino de Língua Portuguesa passa a promover não apenas a competência linguística, mas também a cidadania crítica, a valorização da diversidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

MAPAS MENTAIS



Vai vôendo conformando a imensa curva Norte-Sul
 NOR com ela surgindo Kawai; Pequim em Extremul.



NOME: TAYMA;
 RUA: SAMUEL;
 KAROL: KAROL;
 MARIA G. VITÓRIA;
 GABRIELA CO

Atendimento individualizado com mediação —
 música e desenho

3.3 ATIVIDADES ACESSÍVEIS

3.3.1 Fichas de leitura e jogos

A educação inclusiva requer práticas acessíveis que respeitem a diversidade dos estudantes e garantam oportunidades de aprendizagem a todos. No processo de alfabetização, fichas de leitura e jogos escritos simples, como cruzadinhas, caça-palavras e jogos de montar sílabas, são recursos eficazes para desenvolver a consciência fonológica, a leitura e a escrita de palavras de forma lúdica e participativa.

A alfabetização deve articular o ensino do código escrito a situações reais de uso da língua, favorecendo a autonomia e a compreensão textual. Fichas de leitura adaptadas, com textos curtos, imagens e diferentes níveis de dificuldade, possibilitam que todos os alunos participem das atividades conforme suas capacidades.

Assim, foram aplicadas atividades acessíveis para a turma a fim de que os estudantes pudessem consolidar a escrita e leitura. O professor, atuando como mediador, auxilia o aluno na superação de desafios, promovendo avanços na aprendizagem.

Sobre os jogos escritos, tais ferramentas estimulam a aprendizagem ativa e o protagonismo dos estudantes, além de promoverem a interação e o trabalho coletivo. Logo, materiais com fontes ampliadas, apoio visual e instruções simplificadas garantem a participação de alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, assegurando que todos tenham acesso ao conhecimento.

Logo, contribuindo para uma alfabetização significativa, participativa e voltada à formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos, algumas atividades foram realizadas com os alunos, conforme abaixo:



JOGO DA MEMÓRIA RIMAS

Esse material foi produzido e distribuído gratuitamente, sendo proibido comercializar ou disponibilizar em outras plataformas.

 VASSOURA	 TESOURA	 JANELA	 PANELA
 BONECA	 CANECA	 PINCEL	 ANEL
 PENTE	 DENTE	 ABELHA	 OVELHA
 BOLA	 COLA	 CHOCOLATE	 ABACATE
 GATO	 PATO	 MINHOCA	 PIPOCA

Dúvidas da Tia Titi • www.daniedaliamani.blogspot.com • @daniedaliamani

NOME: _____ DATA: ____/____/____

TRABALHANDO ADIVINHAS?

- QUAL É A PALAVRA QUE NUNCA FALA A VERDADE?

MENTIRA	SOMENTE	MACACO
---------	---------	--------
- O QUE É O QUE É? TEM DENTE, MAS NÃO TEM BOCA. É CARECA, MAS TEM CABELO?

SAPATO	CABEÇA	PENTE
--------	--------	-------
- TEM CINCO DEDOS SEM CARNE E SEM OSSO.

DEDO	LUVA	BONE
------	------	------
- TEM TAMANHO DE UMA BOLA E ENCHE A CASA ATÉ A PORTA.

MESA	LÂMPADA	SOFA
------	---------	------
- DORME EM PÉ E ANDA DEITADO.

JACARÉ	PÉ	SOMBRA
--------	----	--------

Editora ABC Divertido - Todos os direitos reservados ©ABC Divertido LTDA
 @fredericodivertido @prokatutelebrisa @espacoprofessor

3.3.2 Alfabeto ilustrado – rótulos de alimentos

O trabalho com rótulos de alimentos no processo de alfabetização de adolescentes representa uma prática pedagógica significativa, pois relaciona o aprendizado da leitura e da escrita com situações reais do cotidiano. Ao ler e interpretar rótulos, os estudantes entram em contato com diferentes gêneros textuais e compreendem a função social da linguagem, o que amplia suas experiências de letramento. Para Magda Soares (2004), alfabetizar letrando significa ensinar a ler e escrever em contextos socialmente relevantes, possibilitando ao aluno participar ativamente das práticas de leitura e escrita da sociedade.

Além disso, os rótulos são textos multimodais, que combinam palavras, números, imagens e símbolos. Essa característica estimula múltiplas formas de leitura e favorece a reflexão crítica sobre o consumo e a informação, conforme aponta Roxane Rojo (2012), ao destacar que os multiletramentos ampliam as possibilidades de compreensão e expressão dos sujeitos em uma sociedade diversa e tecnológica. Assim, o uso pedagógico dos rótulos torna o processo de alfabetização mais contextualizado, crítico e inclusivo, promovendo aprendizagens com sentido e relevância social.

Exemplos de atividades desenvolvidas com os rótulos:

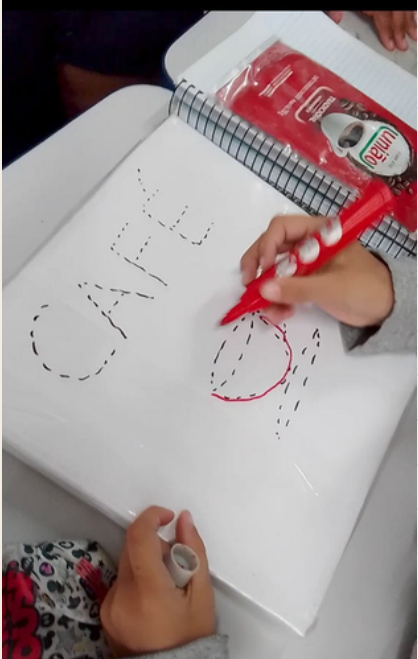
VAMOS LER?



DAS PALAVRAS QUE VOCÊ LEU, ESCREVA AQUELAS DE QUE VOCÊ MAIS GOSTA.

QUANTAS PALAVRAS VOCÊ ESCREVEU?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----



3.3.3 Dinâmica: segura a bola, pega a letra!

A proposta de utilizar dinâmicas que mobilizam o corpo amplamente, com gestos e movimentos de sílabas e letras móveis é uma estratégia multissensorial visto que é uma abordagem que integra os sentidos (tato, visão e audição) e possibilita criar uma aprendizagem mais completa e duradoura, o que é especialmente eficaz para alunos com dificuldades de aprendizagem, promovendo assim a inclusão. Para Sasaki (2006), é um processo em que a sociedade se adapta para acolher a diversidade, garantindo a equiparação de oportunidades para todos.

Para fazer a atividade, o professor deve promover um ambiente diferente, acolhedor, a fim de que o aluno se sinta motivado. Foi montada uma mesa, forrada com toalha. Sobre a mesa foram colocadas letras e sílabas escritas em bastão. Antes de começar a tarefa, o professor com a bexiga na mão deve explicar a dinâmica e solicitar que a turma se divida em grupos. A dinâmica "Segura a bola e pega a letra" consiste em que cada grupo de alunos deveria manter a bexiga no alto e ao mesmo tempo formar palavras aleatórias com as sílabas e letras espalhadas na mesa. Os desafios eram: não deixar a bola cair e formar o máximo de palavras possíveis em determinado tempo (que poderiam ser 2 minutos cronometrados pelo professor). Ao final da brincadeira, o grupo vencedor seria aquele que formasse mais palavras.

Assim, a aprendizagem não consiste em apenas formar palavras, mas também estimula o desenvolvimento cognitivo e motor, pois ao combinar movimentos e gestos com a tarefa de formar palavras, melhora a memória e a compreensão. A ludicidade também proporciona um maior engajamento e motivação, pois juntamente com a interação durante a dinâmica combate a desmotivação que muitos alunos com dificuldades sentem ao lidar com atividades tradicionais. Assim, jogos e desafios tornam o aprendizado divertido e menos ameaçador, promovendo uma aprendizagem colaborativa, já que trabalhar em grupos para formar palavras e coreografar gestos estimula a cooperação e a comunicação. Alunos que se sentem isolados por suas dificuldades passam a participar ativamente, recebendo apoio e aprendendo com os colegas.



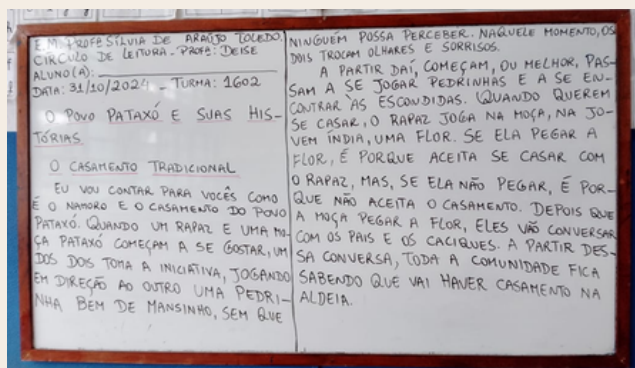
3.4 MEDIAÇÃO DOCENTE

3.4.1 Utilização de letras de grande circulação - a letra bastão

O uso da letra bastão em caixa alta constitui um importante recurso de acessibilidade pedagógica, por favorecer a leitura e a escrita de forma mais clara e funcional, principalmente para a alfabetização de estudantes adolescentes ainda não alfabetizados, visto que exige abordagens pedagógicas sensíveis e estratégias que respeitem as especificidades cognitivas, afetivas e sociais desses estudantes.

A letra bastão, por ser simples, linear e visualmente nítida, auxilia o reconhecimento das formas gráficas e facilita a associação entre grafemas e fonemas, aspecto essencial na consolidação do sistema alfabético. Em alunos com histórico de fracasso escolar ou dificuldades de aprendizagem, o uso desse tipo de letra reduz barreiras perceptivas e motoras, tornando o processo de escrita mais seguro e compreensível. Além disso, seu uso em materiais de grande circulação social — como placas, embalagens e rótulos — aproxima o aprendiz do cotidiano letrado, contribuindo para práticas de alfabetização significativa, conforme propõe Magda Soares (2022). Ao reconhecer letras presentes em diferentes contextos sociais, o estudante amplia seu repertório visual e desenvolve a percepção da funcionalidade da escrita.

Assim, a letra bastão, quando utilizada de forma intencional e contextualizada, torna-se uma estratégia inclusiva, capaz de promover a autoconfiança, o reconhecimento visual das letras e o engajamento de adolescentes que ainda se encontram em processo inicial de alfabetização, reforçando o princípio de que toda pessoa é capaz de aprender, desde que tenha acesso a práticas pedagógicas adequadas e humanizadoras.



3.4.2 Atendimento Individual

O atendimento individual realizado pelo professor de Língua Portuguesa representa uma estratégia pedagógica essencial para a promoção da inclusão e da aprendizagem significativa de adolescentes ainda não alfabetizados, especialmente em contextos marcados pela diversidade social, cultural e cognitiva. Essa prática permite ao docente compreender as especificidades de cada estudante, seus conhecimentos prévios, suas dificuldades e potencialidades, possibilitando a elaboração de intervenções personalizadas que respeitem o ritmo e a forma de aprender de cada sujeito. Sob este viés, o atendimento individual, com atividades direcionadas, é essencial para o desenvolvimento do educando.

Segundo Paulo Freire (1996), a ação educativa deve partir do reconhecimento do estudante como sujeito histórico, portador de saberes e experiências que precisam ser valorizados no processo de ensino. O atendimento individual, nesse sentido, constitui um espaço de escuta pedagógica e diálogo, em que o professor pode identificar barreiras de aprendizagem e promover mediações ajustadas às necessidades de cada aluno. Essa relação dialógica fortalece o vínculo afetivo e estimula o engajamento do estudante com a leitura e a escrita.

No contexto da alfabetização de adolescentes, o trabalho individualizado contribui para a superação de sentimentos de exclusão e fracasso escolar. Assim, utilizando estratégias diferenciadas, em que o estudante atua como protagonista, fez-se algumas ações, como: trazer o estudante para perto, com escuta ativa, estimular a sua participação com atividades que demonstre o seu potencial (como mostra a imagem abaixo em que os discentes desenharam e dialogam com a turma sobre a temática do bullying), entre outras que o professor julgar pertinente para o contexto em que atua.



Como destaca Magda Soares (2022), alfabetizar em contextos de diversidade requer reconhecer que a aprendizagem da língua escrita se dá em diferentes tempos e modos, e que o ensino deve considerar as trajetórias singulares dos aprendizes.

4. ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES: LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

As atividades interdisciplinares entre Língua Portuguesa e Matemática representam uma prática pedagógica capaz de integrar saberes, promover aprendizagens significativas e desenvolver competências essenciais para a vida social e acadêmica dos estudantes. Essa articulação contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar o mundo por meio da linguagem e da lógica, compreendendo que o conhecimento não se restringe a fronteiras disciplinares, mas se constrói na interação entre diferentes áreas (FAZENDA, 2002; MORIN, 2015).

Segundo Fazenda (2002), a interdisciplinaridade constitui uma atitude de abertura e diálogo entre os diferentes campos do conhecimento, possibilitando uma visão mais ampla da realidade. Nessa perspectiva, a integração entre Língua Portuguesa e Matemática permite ao estudante compreender a linguagem matemática como forma de comunicação, interpretação e expressão do pensamento lógico, enquanto aprimora a leitura, a escrita e a argumentação.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) reforça a importância da articulação entre as áreas do conhecimento, destacando que o ensino deve promover o desenvolvimento de competências gerais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a comunicação. Para Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento se relaciona de maneira substantiva e não arbitrária com o que o aluno já sabe. Nesse sentido, as atividades interdisciplinares entre Língua Portuguesa e Matemática favorecem essa relação, uma vez que unem a compreensão textual à resolução de situações-problema, promovendo a construção de saberes de forma integrada e reflexiva. Neste contexto, foram aplicadas duas atividades, descritas a seguir, que trouxeram potência ao processo de ensino-aprendizagem, visando a contribuição de uma formação integral dos estudantes, tornando-os capazes de aplicar o conhecimento escolar na vida cotidiana e de compreender a realidade de maneira crítica e criativa.

4.1 Oralidade, argumentação e raciocínio lógico nos jogos de tabuleiro de matriz africana

Os jogos de tabuleiro de matriz africana, como o Borboleta, Labirinto, Mancala, Shisima, Tsoro Yematatu e Yoté, exemplificam-se instrumentos pedagógicos significativos, pois além de promoverem o raciocínio lógico e o pensamento estratégico, trazem também elementos de oralidade e argumentação que se articulam à aprendizagem matemática de forma dinâmica, coletiva e culturalmente situada.

A Educação Matemática contemporânea tem buscado ampliar seus horizontes epistemológicos, incorporando saberes de diferentes matrizes culturais e reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem.

A oralidade, nas culturas africanas, não se restringe ao simples ato de falar, mas constitui uma epistemologia própria, um modo de construir, conservar e transmitir conhecimentos. Segundo Paul Zumthor (2014), a oralidade é forma de pensamento e de memória social, na qual a palavra falada adquire poder de criação e perpetuação cultural. Leda Maria Martins (2002) reforça essa ideia ao destacar que, nas tradições afro-brasileiras, a oralidade é um “tempo espiralar”, no qual o passado e o presente se entrelaçam na experiência da palavra viva. Assim, compreender os jogos africanos sob essa perspectiva implica reconhecer que o aprendizado ocorre por meio do diálogo, da escuta e da troca simbólica entre os participantes.

Durante o jogo, os participantes dialogam, argumentam e justificam suas ações constantemente. Essas interações orais configuram práticas discursivas que envolvem raciocínio lógico, análise estratégica e construção argumentativa. A argumentação, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), é um processo de convencimento que se estabelece na relação com o outro, tendo a linguagem como meio de persuasão e reflexão. Nos jogos de tabuleiro africanos, esse processo manifesta-se nas discussões sobre jogadas, nas justificativas para determinadas escolhas e nas tentativas de antecipar as ações do adversário. Assim, a oralidade e a argumentação tornam-se partes fundamentais da própria dinâmica do raciocínio matemático.

De acordo com o relato do professor de Matemática Felipe Imenes, após sua avaliação diagnóstica, “muitos alunos do sexto ano Ensino Fundamental apresentam dificuldades de compreender conceitos matemáticos básicos, envolvendo o raciocínio lógico”. Neste cenário, buscou-se, através de atividades lúdicas e práticas, desenvolver tais habilidades (resolver e elaborar problemas utilizando operações com números naturais, envolvendo estratégias de cálculo e raciocínio lógico e identificar e representar padrões e regularidades em sequências numéricas e geométricas) em diversos níveis de dificuldade aliadas as habilidades de Língua Portuguesa: utilizar a linguagem oral para expressar opiniões, justificar escolhas e defender pontos de vista, adequando o registro à situação comunicativa e ouvir com atenção e responder de modo pertinente em interações orais, demonstrando compreensão e respeito pelas falas dos colegas.

Assim, visto também o interesse dos alunos pelos jogos (como uno, xadrez, etc), pesquisamos as regras de alguns jogos de tabuleiro de matriz africana, seu contexto histórico e como se davam as brincadeiras.

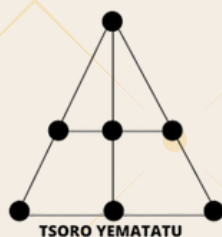
Abaixo um quadro contendo as regras básicas, objetivos, raciocínio lógico e potencial pedagógico dos jogos *Borboleta*, *Labirinto*, *Mancala*, *Shisima*, *Tsoro Yematatu* e *Yoté*:

Jogo	Objetivo do jogo	Regras básicas / funcionamento	Aspectos de raciocínio lógico desenvolvidos	Potencial pedagógico
Borboleta	Capturar as peças do adversário.	2 jogadores; 9 peças cada. Cada jogador movimenta uma peça por vez. Captura-se saltando sobre a peça do adversário.	Estratégia, previsão de jogadas, análise de trajetórias e simetrias.	Raciocínio espacial, contagem e argumentação sobre movimentos.
Labirinto	Alinhar 3 peças em linha reta.	2 jogadores; 3 a 9 peças. Os jogadores colocam alternadamente suas peças e, depois, movem uma por vez. Quem alinhar 3 vence.	Planejamento e lógica combinatória.	Pensamento estratégico, decisão e argumentação.
Mancala (Oware, Ayo, Songo)	Capturar o maior número de sementes.	2 jogadores; 48 sementes. Distribui-se as sementes uma a uma no sentido anti-horário. Captura-se quando a última semente cai em cavidade do oponente com 2 ou 3 sementes.	Cálculo mental, contagem e lógica numérica.	Operações, estimativas e argumentação sobre estratégias.
Shisima	Alinhar as 3 peças no centro.	2 jogadores; 3 peças cada. As peças movem-se pelas linhas até alinhar 3 no centro.	Pensamento combinatório e dedução.	Trabalha simetria e raciocínio sequencial com oralidade.
Tsoro Yematatu	Formar uma linha com as 3 peças.	2 jogadores; 3 peças cada. Os jogadores alternam jogadas movendo peças para interseções livres.	Antecipação e observação de padrões geométricos.	Desenvolve visão espacial, lógica dedutiva e argumentação.
Yoté	Capturar todas as peças do adversário.	2 jogadores; 12 peças cada. Movimenta-se uma peça por vez; captura saltando sobre a do adversário e remove outra adicional.	Planejamento e raciocínio estratégico.	Análise de jogadas, justificativa oral e pensamento lógico.

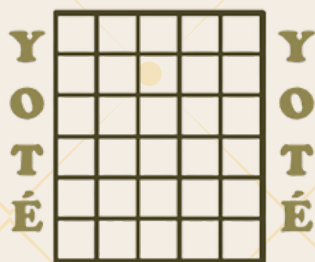
IMAGENS DOS JOGOS PESQUISADOS



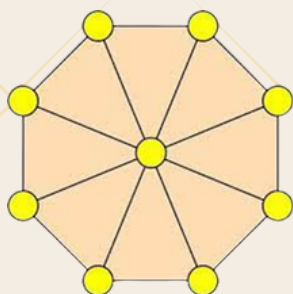
Labirinto



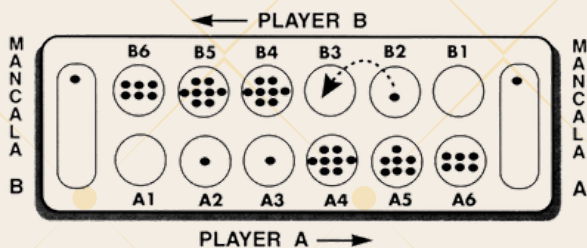
TSORO YEMATATU



Borboleta



Shisima



Mancala



No jogo Mancala, por exemplo, o jogador deve distribuir sementes em casas sucessivas do tabuleiro, respeitando regras que demandam previsão de resultados, cálculo mental e análise de padrões. Essas ações mobilizam conceitos matemáticos fundamentais, ainda que de modo intuitivo e lúdico, permitindo que o jogador desenvolva habilidades cognitivas relacionadas à resolução de problemas e ao pensamento algorítmico.

Ao verbalizar estratégias e hipóteses durante o jogo, o jogador externaliza o pensamento, promovendo a metacognição — o pensar sobre o próprio pensar. De acordo com Vigotski (2001), a linguagem é instrumento mediador essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores; portanto, a oralidade presente nos jogos atua como ferramenta de construção de sentido e de aprendizagem. A argumentação, por sua vez, favorece a elaboração de raciocínios lógicos e a capacidade de formular hipóteses, aspectos centrais na aprendizagem matemática.

A abordagem etnomatemática, proposta por D'Ambrosio (2001), contribui para compreender a matemática como uma prática culturalmente situada. Sob essa perspectiva, os jogos africanos são expressões de saberes matemáticos tradicionais que dialogam com as práticas escolares contemporâneas. Inserir essas atividades na sala de aula significa valorizar saberes ancestrais e estabelecer pontes entre o conhecimento científico e o conhecimento cultural, fortalecendo uma educação antirracista e decolonial (MUNANGA, 2009).

A integração dos jogos africanos ao ensino da matemática permite ressignificar o espaço da oralidade e da argumentação como elementos pedagógicos legítimos. Leda Martins (2002) destaca que a oralidade é também performance, gesto e corpo, o que torna o jogo um território de aprendizagem simbólica e sensorial. Nesses espaços, o conhecimento matemático não é imposto, mas construído coletivamente por meio da palavra e da escuta. O jogo, portanto, atua como prática de resistência e afirmação cultural, pois valoriza modos de pensar historicamente marginalizados e reafirma a importância da palavra como fundamento da convivência e do aprendizado.

Os jogos de tabuleiro de matriz africana revelam que a aprendizagem matemática pode ser profundamente marcada pela oralidade e pela argumentação. Neles, a matemática deixa de ser apenas cálculo e abstração para se tornar diálogo, convivência e cultura. Reconhecer esses jogos como práticas pedagógicas é valorizar o legado africano na formação do pensamento lógico e ampliar as possibilidades de uma educação matemática crítica, inclusiva e decolonial.

A turma então construiu os jogos de tabuleiro: Borboleta, Labirinto, Mancala, Shisima, Tsoro Yematatu e Yoté. Tivemos um dia para a realização dos jogos, com a participação de todos os alunos da escola. Durante a oficina, os estudantes se organizaram em duplas e formaram seus adversários. Cada dupla brincava em todos os jogos e os mediadores (professores e alunos monitores) fiscalizavam as regras e pontuações. No labirinto e demais jogos, os estudantes avançavam quando acertavam desafios matemáticos lançados pelo professor, que mediava as atividades sempre que necessário. Ao final da oficina, tivemos três vencedores (primeiro, segundo e terceiro lugar) que posteriormente relataram suas experiências e as estratégias para chegarem à final, construindo assim textos instrucionais orais.

Imagens do momento da oficina (professores de Língua Portuguesa e Matemática juntamente com os alunos do 6º ano):



4.1.1 O texto instrucional e a geometria das pipas

A proposta de criar uma oficina lúdica, atrativa, em que os alunos tivessem a oportunidade de exercer sua autonomia, superando barreiras e promovendo a inclusão dialoga com os preceitos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018, p. 7), pois “a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Nesta perspectiva, o cenário, após a diagnose inicial, tínhamos uma de uma turma (6º ano do Ensino Fundamental) com muitos alunos que apresentavam grandes dificuldades em cálculos simples (de operações básicas) e também com enorme defasagem na aprendizagem, inclusive com muitos alunos ainda em processo de alfabetização e letramento. O desafio era trabalhar conceitos de geometria aliados ao texto instrucional. Logo, conhecendo a comunidade local, é costume dos alunos soltarem pipas nos seus momentos de lazer e em conversa com a turma, esta foi uma das brincadeiras mais praticadas nas férias escolares (figura 1).



Figura 1 – Registro de alunos após roda de conversa sobre as brincadeiras nas férias escolares

Assim, com o intuito de trazer este conhecimento dos alunos, valorizá-lo e ampliar conceitos, iniciou-se um planejamento de como poderíamos colocar em prática aquilo que os alunos já faziam, porém agora de forma técnica. Um trabalho que buscou promover a inclusão no ensino de Matemática e Língua Portuguesa com a adoção de práticas pedagógicas que valorizavam a cultura local e a diversidade, promovendo também um ensino/aprendizagem de forma lúdica. Neste aspecto, D' Ambrósio (2001, p. 18) afirma que "o lúdico é uma dimensão fundamental da matemática, uma vez que permite aos alunos explorar, experimentar e descobrir conceitos matemáticos de forma ativa e participativa".

A pipa, elemento cultural presente em diversas regiões do Brasil, constitui-se não apenas como objeto lúdico, mas também como manifestação de saberes empíricos relacionados à geometria, à proporcionalidade e à linguagem técnica.

O texto instrucional, conforme Travaglia (2003), é aquele que tem por finalidade orientar ações, apresentando etapas e procedimentos para a realização de uma tarefa. É um gênero textual que se organiza em uma sequência de instruções, normalmente marcadas por verbos no imperativo e por uma estrutura clara, sequencial e objetiva (MARCUSCHI, 2008). Ao elaborar instruções para confeccionar uma pipa, o estudante mobiliza não apenas competências linguísticas — como coesão, coerência e adequação —, mas também cognitivas e matemáticas, pois deve compreender e traduzir em linguagem verbal as etapas que envolvem medidas, formas geométricas e simetrias.

A geometria, segundo Lorenzato (1995), é o ramo da matemática que mais se aproxima da realidade visual e espacial do aluno, sendo essencial para o desenvolvimento do pensamento lógico e da percepção do espaço. No processo de construção de uma pipa, o estudante trabalha conceitos de segmentos de reta, ângulos, eixos de simetria, proporções e relações métricas, transformando a abstração matemática em experiência concreta. Dessa forma, a atividade une a prática artesanal à sistematização geométrica, permitindo que o aluno perceba a matemática como parte do cotidiano.

Ao propor que os estudantes leiam e produzam textos instrucionais sobre a confecção de pipas, o professor promove um ambiente interdisciplinar de aprendizagem. A leitura desses textos favorece a compreensão de estruturas textuais, conectores lógicos e linguagem imperativa, enquanto a produção envolve planejamento, sequenciação e clareza comunicativa. Simultaneamente, a construção da pipa estimula a aplicação de medidas, cálculo de proporções, reconhecimento de figuras planas e de simetrias, elementos fundamentais da geometria escolar. Assim, o aluno aprende a interpretar e produzir textos com função prática e a aplicar a matemática de forma contextualizada.

Além do aspecto cognitivo, há também um importante valor cultural. A pipa é um símbolo de criatividade popular, associada a momentos de lazer, socialização e pertencimento comunitário. Segundo D'Ambrosio (2001), reconhecer e valorizar práticas culturais é parte essencial de uma educação matemática crítica e inclusiva. Ao trabalhar com a confecção de pipas, o professor não apenas ensina geometria, mas também reconhece saberes tradicionais e culturais presentes na experiência dos alunos, tornando o ensino mais significativo.

A abordagem interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Matemática nesse contexto também contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa e científica dos estudantes. Ao explicar, descrever e justificar etapas de construção, o aluno exercita a argumentação lógica, característica comum tanto da linguagem quanto do raciocínio matemático. Assim, o ensino do texto instrucional, articulado à geometria, possibilita uma aprendizagem integral, na qual ler, escrever, medir e construir fazem parte de um mesmo processo de conhecimento.

Desse modo, o trabalho com o texto instrucional e a geometria das pipas se apresenta como uma prática pedagógica potente, que une linguagem, cultura e raciocínio matemático. Ele promove o letramento linguístico e matemático de forma integrada, favorecendo a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003) e estimulando a autonomia dos estudantes na resolução de problemas. Ao construir e explicar uma pipa, o aluno transforma o saber escolar em ação concreta, compreendendo que a matemática e a língua são instrumentos de criação, expressão e compreensão do mundo.

Discorremos a seguir como se deu o desenvolvimento da Oficina de Pipas, de acordo com as etapas 1 à 3.

Etapas 1: organização dos grupos de trabalho e apresentação da proposta para os alunos

Após então a sondagem inicial, a turma de 30 alunos foi dividida em grupos de trabalho (6 grupos) e foi então explicado (figura 2) para os alunos que iríamos construir pipas na escola para brincarmos. Entendemos que esta proposta faz com que os alunos não apenas brinquem com as pipas construídas por eles, mas também façam associações práticas de conceitos matemáticos e resolvam os problemas que certamente surgirão ao longo do processo, visto que a Matemática

(...) no Ensino Fundamental, essa área, por meio da articulação de seus diversos campos – Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade – precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática, conceitos e propriedades, fazendo induções e conjecturas. Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações. A dedução de algumas propriedades e a verificação de conjecturas, a partir de outras, podem ser estimuladas, sobretudo ao final do Ensino Fundamental. (BNCC, 2018, p. 221)



Figura 2 – Contextualizando o trabalho para os alunos

Conhecemos também a origem e história da pipa através dos seguintes vídeos: Vídeo-aula "A História da Pipa" com Fabi Sampaio (<https://www.youtube.com/watch?v=rjyhVdjIPVg>) e História da pipa – documentário emocionante (<https://www.youtube.com/watch?v=AvrEa6By-RQ>). Aproveitamos a oportunidade sobre o vídeo "História da pipa – documentário emocionante", em que mostra a rotina da brincadeira na comunidade da Rocinha, para alertar aos alunos sobre os perigos de soltarem pipas sem segurança. Assim, discutimos aquilo sobre os cuidados que devemos ter ao soltar pipas, como: não usar linha cortante (cerol), não soltar pipas perto de fios elétricos, telefônicos ou antenas, brincar nos lugares abertos, não tentar tirar a pipa dos fios elétricos, não soltar pipas em dias de chuva ou relâmpagos, não soltar pipas em lajes e telhados, visto o risco de queda, entre outros perigos e/ou cuidados.

Expomos também alguns modelos de pipas mais comercializados (figuras 3 e 4)



Figura 3 - disponível em: <https://shopee.com.br/kit-20-pipas-peixinho-34x34-cm-estirante-e-rabiola-i.221071011.8302541934>



Figura 4 - disponível em: <https://www.magazineluiza.com.br/kit-50-pipas-papagaio-pequena-de-43cm-sortido-cosme-damiao-blook/p/ffff0fgd83/af/bfes/>

Entretanto foi explicado para os alunos que a construção dessas pipas seria por etapas e durante algumas aulas e que não iríamos apenas brincar, mas sim também aprender com os registros, exercícios e avaliações. Assim, o ambiente também foi ornamentado para a realização da oficina e acolhimento dos alunos (figuras 5 e 6).

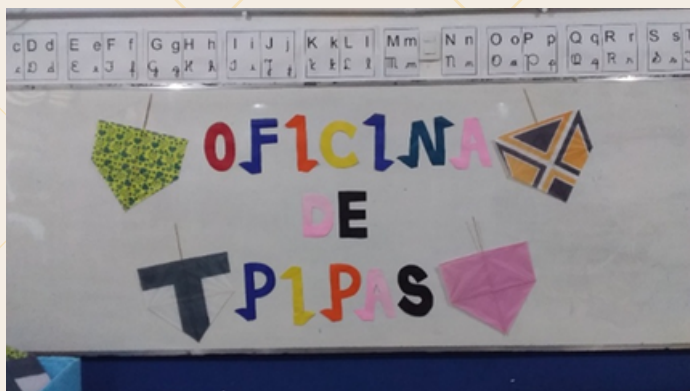


Figura 5 – ornamentação da sala

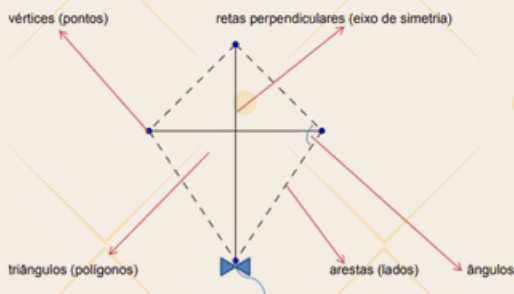


Figura 6 – ornamentação da sala

Etapa 2: Apresentação dos conteúdos a serem estudados e a confecção das pipas

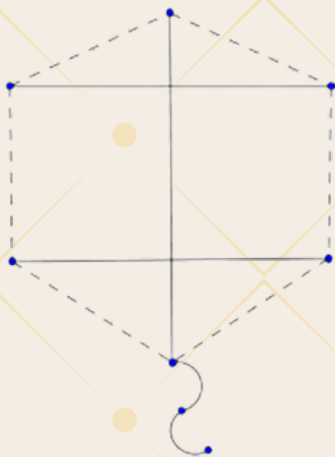
1º momento: manuseio dos materiais da oficina e definição de conceitos

Utilizando materiais concretos os alunos conheceram objetos planos e não-planos. Após, com as varetas das pipas, explanamos os conceitos de ponto, retas e tipos de ângulos, utilizando também o quadro negro, conforme abaixo:



No caderno, os alunos fizeram os desenhos e registraram os conceitos aprendidos. Após, os estudantes receberam uma folha com exercícios sobre os conceitos trabalhados com as varetas, conforme o exercício abaixo:

1. Observe a imagem da pipa e diga quantos vértices e arestas ela tem:



vértices: _____
arestas: _____

2º momento: Construindo a própria pipa de acordo com suas experiências

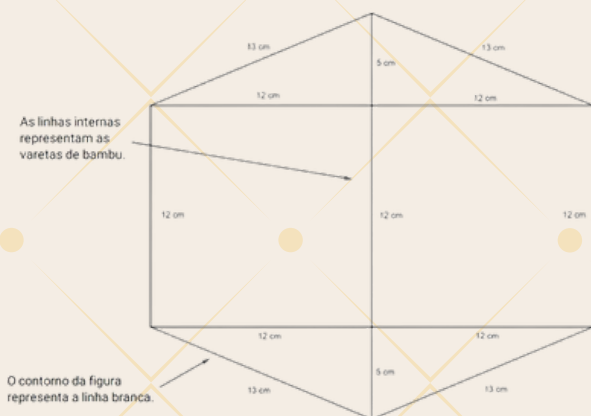
Como atividade livre, os alunos construíram suas próprias pipas de acordo com o conhecimento prévio e interagiram com os colegas sobre os modelos de pipas que sabiam fazer (figura 7).



Figura 7 – construção da pipa

3º momento – construindo a pipa de acordo com o problema abaixo:

1. João precisa construir uma pipa de acordo com o seguinte modelo:



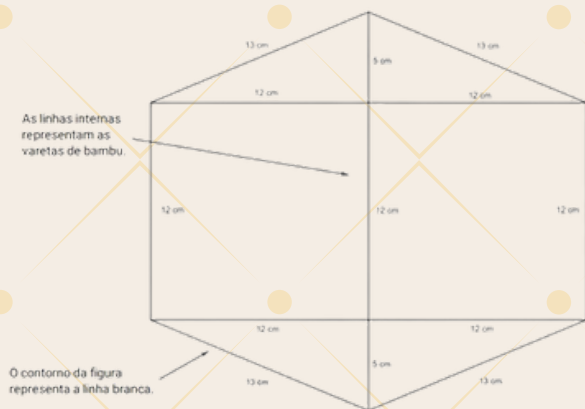
Faça a pipa do João, utilizando os materiais concretos: varetas, linhas, cola e o papel. Seja criativo e troque experiências com o seu grupo. Os alunos, após analisarem a imagem, construíram as pipas de acordo com as instruções (figura 8).



4º momento - Calculando a área e o perímetro

Baseando-se no exercício do 3º momento, foi solicitado que os alunos calculassem a área o perímetro da pipa construída da seguinte forma:

Cálculo da área: calcula-se primeiro as áreas menores.



- Área 1: lado vezes lado = $12 \times 12 = 144$
- Área 2: lado vezes lado = $12 \times 12 = 144$
- Área 3: base x altura / 2 = $12 \times 5 / 2 = 60 / 2 = 30$
- Área 4: base x altura / 2 = $12 \times 5 / 2 = 60 / 2 = 30$
- Área 5: base x altura / 2 = $12 \times 5 / 2 = 60 / 2 = 30$
- Área 6: base x altura / 2 = $12 \times 5 / 2 = 60 / 2 = 30$

Logo, a área total da pipa coberta é a soma das seis áreas: $144 + 144 + 30 + 30 + 30 + 30 = 408$ cm

- Cálculo do perímetro: soma-se todos os lados externos da pipa.
 $13 + 13 + 13 + 13 + 12 + 12 = 76$ cm

Assim, após então a explicação de como se calculava a área e perímetro, os alunos chegaram às respostas acima, com a utilização de material concreto e a intervenção e mediação constante dos professores, aliado ao fato de que construir uma pipa já era costume dos estudantes. Portanto, um dos objetivos da Oficina de Pipas era justamente valorizar este conhecimento do aluno. Para HALMENSCHLAGER, (2001, p. 27) “os saberes matemáticos dos estudantes, construídos na sua prática cotidiana, no mundo social mais amplo, são também incorporados aos conhecimentos transmitidos pela escola”. Na oficina tivemos a oportunidade de tornar a técnica dos alunos em conhecimentos matemáticos.

5º momento: finalização da oficina com os alunos brincando no pátio da escola

Terminada a atividade da construção das pipas e após os registros feitos nos cadernos e folhinha de atividades, os alunos puderam vivenciar o momento mais esperado: soltar as pipas. Uma brincadeira que estreitou os laços de amizades, fortalecendo as relações entre alunos, professores e promovendo a inclusão. Um momento também de interação, que proporcionou aprendizagem, pois para Vygotsky (1998), a brincadeira amplia o conhecimento, pois, por meio do contato com o outro, a criança constrói novas aprendizagens e desenvolve diferentes habilidades.

Etapa 3: avaliação da oficina

O processo de avaliação da oficina foi participativo, em conjunto com os envolvidos: alunos e professores. Para os alunos, a oportunidade da brincadeira foi a parte mais interessante e também registramos algumas falas dos estudantes, quando fizemos as seguintes perguntas:

1. *O que você achou da oficina?*

·Estudante A: *“Legal.”*

·Estudante B: *“Eu nunca tinha feito uma pipa na escola.”*

·Estudante C: *“Eu achei que a pipa não tivesse tantos números para medir.”*

2. *Você conseguiu fazer a pipa com as medidas da folhinha?*

·Estudante A: *“Sim.”*

·Estudante B: *“Fiz, mas eu tive que consertar porque teve uma parte que eu não medi direito, aí ficou torto.”*

·Estudante C: *“Fiz e vou guardar o papel para fazer as outras pipas do mesmo tamanho.”*

3. *O que você aprendeu na oficina?*

·Estudante A: *“Que as coisas têm medidas.”*

·Estudante B: *“Fazer uma pipa certinha.”*

·Estudante C: *“Aprendi que tem matemática em tudo, até na pipa!”*

Para os professores envolvidos na Oficina de Pipas (das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática), foi um trabalho interdisciplinar que promoveu a inclusão, tendo uma avaliação positiva, com resultados acima do esperado, visto que mesmo os alunos que ora apresentavam-se tímidos, retraídos, participaram ativamente, tanto da construção das pipas como na brincadeira no pátio. Não foi somente um trabalho que buscava ensinar Geometria, de forma mais contextualizada, mostrando a aplicabilidade dos conceitos geométricos: ponto, reta, ângulos, polígonos, perímetro, área, etc, mas também promover a afetividade, que corrobora para a aprendizagem significativa, visto que, para Wallon (1995), a afetividade possui uma estreita relação com a aprendizagem, visto que ela desenvolve estruturas psíquicas humanas responsáveis pela personalidade do indivíduo. A teoria Walloniana da afetividade é reforçada por educadores como Freire, que acreditava numa educação humana.



O desenvolvimento deste produto educacional permitiu observar, de maneira muito concreta, como a adoção de práticas pedagógicas inclusivas podem transformar a experiência de aprendizagem dos alunos do 6º ano. Inicialmente, o desafio era promover a inclusão de todos os alunos, visto que muitos deles ingressaram no segundo segmento do Ensino Fundamental sem ainda dominar as habilidades de alfabetização e letramento. Entretanto, era preciso um trabalho diferenciado relacionado à escrita e leitura de tais estudantes, visto que não estavam alfabetizados na idade adequada.

Ao planejar atividades que uniam alfabetização, letramento e propostas interdisciplinares com a Matemática, buscou-se criar um ambiente em que todos os estudantes encontrassem caminhos possíveis para aprender, participar e se reconhecer como parte ativa do processo educativo. A integração entre as duas áreas mostrou-se especialmente produtiva. A leitura, a escrita e o raciocínio lógico passaram a dialogar entre si, favorecendo a construção de sentidos e estimulando a curiosidade dos alunos. A partir dessa articulação, habilidades essenciais foram desenvolvidas de forma significativa, seja na interpretação de textos, na compreensão de instruções, na resolução de problemas ou na organização das informações.

Um aspecto que merece destaque é o avanço dos alunos com deficiência intelectual. Ao longo das atividades, ficou evidente que, quando têm acesso a práticas acessíveis, materiais claros e mediações cuidadosas, esses estudantes ampliam não apenas suas aprendizagens, mas também sua participação social. Muitos deles se envolveram mais ativamente nas propostas, interagiram com os colegas e demonstraram maior segurança para se expressar — avanços que confirmam a importância de uma escola que acolhe diferentes ritmos e modos de aprender.

Dessa forma, este produto educacional reafirma que a inclusão não é apenas um princípio, mas uma prática cotidiana que se concretiza no planejamento, na escolha dos materiais, na postura docente e na forma como a sala de aula é organizada. Os resultados alcançados mostram que todos os alunos podem avançar quando encontram oportunidades reais de participação e quando se sentem respeitados em suas singularidades. Assim, conclui-se que propostas interdisciplinares e inclusivas fortalecem não apenas as habilidades acadêmicas, mas também o sentido de pertencimento e de valorização dos estudantes, elementos fundamentais para uma educação verdadeiramente democrática.

- AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Lei 13.146 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência, Brasília, 2015.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília, jan., 2008.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2025.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2002.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 34ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- GARDNER, H. Inteligências Múltiplas - A Teoria na Prática. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1996.
- GRUPIONE, Luis Donisete. Juntos na aldeia. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 1997.
- HALMENSCHLAGER, Vera Lucia da Silva. Etnomatemática: Uma experiência educacional. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.
- LORENZATO, Sérgio. O ensino de geometria: sugestões para uma prática significativa. Campinas: Autores Associados, 1995.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér; MANTOAN, Maria Teresa Eglér, 1943-. O desafio das diferenças nas escolas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 152 p., il.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér e PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

MARTINS, Leda Maria. A cena em sombras: oriki e performance nas artes afro-brasileiras. Belo Horizonte: Mazza, 2002.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2009.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Tratado da argumentação: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Currículo Carioca. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo/?id=10885079>. Acesso em: 17 jun. 2025

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane H; BARBOSA, Jaqueline. Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RUBIA, Sinara. Alafía, a princesa guerreira. [S.l.]: Nia Produções Literárias, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

_____. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

_____. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. Linguagem e Escola. Uma Perspectiva Social. São Paulo, Ática: 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. A Formação social da mente. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON H. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Isabel Galvão. Ed. Vozes, 1995.

ZUMTHOR, Paul. Introdução à poesia oral. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

Sobre as autoras



Deise Bento de Oliveira Guimarães

Possui graduação em Letras, mestrando em Ensino da Educação Básica pela UERJ, especialista em Educação Tecnológica e Gestão e Implementação da Educação à Distância. Desenvolve estudos voltados à alfabetização e ao letramento em contextos de diversidade, com ênfase em práticas pedagógicas inclusivas nos anos finais do Ensino Fundamental. Atua como professora de Língua Portuguesa no Colégio Pedro II e na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.



Cláudia Hernandez Barreiros Sonco

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1990), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1997) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006). Atualmente é professor associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professor efetivo da disc. Gestão da Educação - EAD da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase e atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuando principalmente nos seguintes temas: diferença cultural, alfabetização, bullying, avaliação e formação de professores. Possui experiência em gestão educacional na educação básica, incluindo orientação educacional, supervisão de ensino, coordenação pedagógica e direção e na gestão universitária, com atuação em comissões institucionais, chefia de departamento e coordenação (e proposição) de programa de pós-graduação.

A linha editorial DIÁLOGOS destina-se à divulgação de produções científicas voltada para o professor, em que se estabeleça a relação entre teoria e prática na promoção de saberes sobre a educação, em suas diversas áreas de conhecimento, cabendo a experimentação metodológica e a abordagem multidisciplinar.

Perfil dos autores: profissionais da educação;

Público-alvo: profissionais da educação; estudantes de licenciatura e pós-graduação.



NEPE
Núcleo de Estudos em Políticas da Educação
Instituto de Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro



Editora
CAP-UERJ

