Revista Linha Mestra
Ano XIX, Vol. 20, N. 59 (maio/ago. 2026)
ISSN: 1980-9026



Marcelo Vicentin – marcelovicentin@yahoo.com.br

Realização

UNICAMP Faculdade de Educação

Sumário

EXPEDIENTE 01

EDITORIAL 02

Apresentação 03

Marcelo Vicentin

DEMANDA CONTÍNUA

Corpo-errante do invisível visível: cartografias da cidade-palimpsesto e narrativas dissidentes 05

Wesdey de Alencar Freitas

Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis, de Jarid Arraes: uma proposta didática 19

Dariana Paula Silva Gadelha
Elen Karla Sousa da Silva

A influência do lúdico na ansiedade e depressão em adultos e idosos 34

Deucimar Augusto Cardoso Oliveira
Ciro César Guida Lima
Danilo de Souza Felipe
Márcio Moterani Swerts
Rogério de Melo Grillo

Biblioteca escolar e aprendizagem criativa: contribuições para a inovação pedagógica e o marco legal da educação básica no Brasil 49

Gilvan Cavalcante Silva Filho
Vinicius Oliveira Seabra Guimarães

Leitura e declamação de poemas 65

Eliene Estácio Santos

Trabalho com datas comemorativas relacionadas à cultura e à diversidade na educação infantil: possibilidades e limites da intencionalidade pedagógica à luz da pedagogia histórico-crítica 77

Giovana da Silva Soares Guilherme
Denise da Silva de Oliveira
Marilu Martens Oliveira
David da Silva Pereira

Revista Linha Mestra
Ano XIX, Vol. 20, N. 58 (jan./abr. 2026)
ISSN: 1980-9026

EXPEDIENTE

Editores

Marcelo Vicentin, Professor Visitante da Universidade de Campinas, Brasil; Professor da Secretária de Educação Pública de São Paulo.

Comissão Executiva Editorial

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, Universidade de São Carlos, SP, Brasil
Alda Regina Tognini Romaguera, Universidade de Sorocaba, SP, Brasil
Alik Wunder, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Anderson Ricardo Trevisan, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Davina Marques, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Hortolândia, SP, Brasil
Ezequiel Theodoro da Silva, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Luis Gustavo Guimarães, Universidade Estadual de Campinas, SP, Prefeitura Municipal de Valinho, SP, Brasil
Lilian Lopes Martin Silva, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Marcus Pereira Novaes, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil
Rosana Baptistella, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, MS, Brasil

Arte

Marcelo Vicentin

Editoração

Marcelo Vicentin

EDITORIAL

Marcelo Vicentin

A Edição n. 59 da Revista Linha Mestra traz um conjunto de sete textos que discutem, principalmente, situações do contemporâneo com o território da escola, esboçando desafios que acompanham esse campo de estudo, produzindo conexões que reverberam junto aos nossos leitores.

Os textos evidenciam as complexas relações que se formam entre a teoria e a prática, o conhecimento acadêmico e a vivência cotidiana dos educadores e estudantes. Cada artigo revela, de forma singular, os desafios e as possibilidades que emergem quando se dialoga com a efervescência do contemporâneo, ressaltando a importância de se repensar práticas estabelecidas e de se construir novos caminhos.

Ao reunir contribuições que variam do rigors dos estudos acadêmicos à sensibilidade das experiência, propomos um encontro com uma diversidade de vozes. Por conseguinte, buscamos contextualizar e celebrar a pluralidade de perspectivas, convidando o leitor a uma leitura reflexiva e estimulante. O diálogo não apenas amplia horizontes, mas também reafirma o papel transformador da educação, instigando-nos a questionar e a reinventar cada aspecto desse espaço de ensino e aprendizado. Assim, este número se configura como um convite à reflexão sobre os dilemas e as possibilidades; sobre múltiplas maneiras de enfrentar desafios atuais.

Que estas páginas possam inspirar novos debates. Boa leitura e boas reflexões!

Linha Mestra, v. 20, n. 59, p. 02, maio/ago. 2026
ISSN 1980-9026

Apresentação

Marcelo Vicentin

Se alguém perguntar por mim
Diz que fui por aí
Levando um violão debaixo do braço
Em qualquer esquina, eu paro
Em qualquer botequim, eu entro
E se houver motivo é mais um samba que eu faço
Se quiserem saber se (eu) volto, diga que sim
Mas só depois que a saudade se afastar de mim
Mas só depois que a saudade se afastar de mim
Tenho um violão para me acompanhar
Tenho muitos amigos, eu sou popular
Tenho a madrugada como companheira
A saudade me dói e em meu peito me rói
Eu estou na cidade eu estou na favela
Estou por aí sempre pensando nela
Pensando nela, pensando
Zé Kéti, Hortêncio Rocha[1]

Pensando... pensando... seguimos por aí perguntando, questionando, interpelando, indagando, inquirindo, pesquisando, problematizando as coisas e o mundo que nos cerca. E pensando seguimos caminhando com mais uma edição da Revista Linha Mestra. Estas palavras ressoam como um convite à busca e à reflexão, orientando os caminhos com desafios e incertezas. Em cada tema abordado neste número, encontramos a possibilidade de transformar dificuldades e complexidades em oportunidades para o desenvolvimento de práticas inovadoras e significativas.

A pluralidade dos temas apresentados nesta edição é um reflexo da própria natureza multifacetada das publicações da Revista Linha Mestra. Inicialmente, vamos por aí caminhando até narrativas que resgatam a riqueza de experiências marginalizadas, como em "Corpo-errante do invisível visível: cartografias da cidade-palimpsesto e narrativas dissidentes". E caminhando pelas margens, nos encontramos com desafios históricos e sociais, a proposta didática "Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis, de Jarid Arraes" destaca a importância de revisitar e revalorizar as histórias que, por muito tempo, estiveram à margem da construção do conhecimento. Este trabalho, ao mesmo tempo que celebra a beleza da cultura popular, propõe novos caminhos para que a educação seja um agente transformador. Mantendo a rota, em busca pelo acaso dos encontros, o próximo texto coloca em pauta o bem-estar da população. Em "A influência do lúdico na ansiedade e depressão em adultos e idosos", somos convidados a

[1] DIZ Que Fui Por Aí, Intérprete: Luiz Melodia. Compositor: Zé Keti, Hortêncio Rocha. *In*: ACÚSTICO (Ao Vivo), Rio de Janeiro: Universal Music, 1999, 1 Álbum, Faixa 2 (4,20 min).

Linha Mestra, v. 20, n. 59, p. 03-04, maio/ago. 2026
ISSN 1980-9026

repensar as práticas de cuidado e acolhimento com enfoque na ludicidade. Cada um deste artigos instiga não apenas a curiosidade, mas também a coragem de construir pontes entre teoria e prática.

Na sequência, a proposta “Biblioteca escolar e aprendizagem criativa: contribuições para a inovação pedagógica e o marco legal da educação básica no Brasil”, dialoga com o ambiente escolar, problematizando-o de maneira criativa e integradora, bem como os textos “Leitura e declamação de poemas” que nos remete para uma dimensão estética da educação, onde as palavras se transformam em instrumentos de expressão e conexão, e, finalizando, “Trabalho com datas comemorativas relacionadas à cultura e à diversidade na educação infantil: possibilidades e limites da intencionalidade pedagógica à luz da pedagogia histórico-crítica”, que reflete sobre as potencialidades e os desafios de incorporar a diversidade cultural e as comemorações como fontes de aprendizagem, evidenciando o papel vital da memória e da tradição na formação da infância. Estes textos, em sintonia com as propostas artísticas, problematizam a pesquisa como o epicentro de uma revolução na prática educativa.

Em suma, esta edição da Revista Linha Mestra revela não apenas a diversidade dos temas e metodologias que permeiam a educação, mas, sobretudo, a urgência de continuarmos questionando, problematizando e buscando novas formas de nos relacionar com um mundo em constante transformação. Que este editorial, assim como os estudos apresentados, sirva de inspiração para que pesquisadores e professores se sintam desafiados a empregar a reflexão crítica e a criatividade em suas práticas, contribuindo, de forma coletiva e solidária, para a transformação da educação.

Linha Mestra, v. 20, n. 59, p. 03-04, maio/ago. 2026
ISSN 1980-9026

Corpo-errante do invisível visível: cartografias da cidade-palimpsesto e narrativas dissidentes

Wandering body of the visible invisible: cartographies of the palimpsest-city and dissident narratives

Cuerpo errante de lo invisible visible: cartografías de la ciudad-palimpsesto y narrativas disidentes

Wesdey de Alencar Freitas[1]

Resumo: Este artigo investiga a cidade contemporânea como um palimpsesto territorial, simbólico e sensível, no qual diferentes temporalidades, memórias, corpos e narrativas se sobrepõem, disputam visibilidade e produzem modos distintos de habitar o espaço urbano. Articula as contribuições de Michel de Certeau, Henri Lefebvre, Gilles Deleuze e Félix Guattari, Suely Rolnik, Paola Berenstein Jacques, dentre outros. Metodologicamente, compreende-se a cartografia como acompanhamento de processos e como política da narratividade, na qual o corpo do pesquisador constitui-se simultaneamente como dispositivo de atenção e território de inscrição. Argumenta-se que a errância produz territorialidades provisórias e narrativas imagéticas capazes de tensionar regimes hegemônicos de visibilidade da cidade.
Palavras-chave: Errância urbana; Palimpsesto urbano; Narrativas dissidentes.

Abstract: This article investigates the contemporary city as a territorial, symbolic, and sensory palimpsest in which different temporalities, memories, bodies, and narratives overlap, vie for visibility, and produce distinct ways of inhabiting urban space. It draws upon the contributions of Michel de Certeau, Henri Lefebvre, Gilles Deleuze and Félix Guattari, Suely Rolnik, and Paola Berenstein Jacques, among others. Methodologically, cartography is understood as the tracing of processes and as a politics of narrativity, wherein the researcher's body serves simultaneously as a device for attention and a territory of inscription. It is argued that wandering produces provisional territorialities and imagistic narratives capable of challenging hegemonic regimes of urban visibility.
Keywords: Urban wandering; Urban palimpsest; Dissident narratives.

Resumen: Este artículo investiga la ciudad contemporánea como un palimpsesto territorial, simbólico y sensible, en el que diferentes temporalidades, memorias, cuerpos y narrativas se superponen, disputan visibilidad y producen modos distintos de habitar el espacio urbano. Articula las contribuciones de Michel de Certeau, Henri Lefebvre, Gilles Deleuze y Félix Guattari, Suely Rolnik y Paola Berenstein Jacques, entre otros. Metodológicamente, se entiende la cartografía como acompañamiento de procesos y como política de la narratividad, en la que el cuerpo del investigador se constituye simultáneamente como dispositivo de atención y territorio de inscripción. Se argumenta que el vagar produce territorialidades provisionales y narrativas imagéticas capaces de tensionar los regímenes hegemónicos de visibilidad de la ciudad.
Palabras clave: Vagabundeo urbano; Palimpsesto urbano; Narrativas dissidentes.

Pórtico — errar para ver a cidade

A cidade é, antes de tudo, linguagem. Uma linguagem fragmentária, cheia de sobreposições, ruídos, apagamentos e reescritas. Como num palimpsesto, o novo nunca se impõe de forma pura: sempre há vestígios do passado por baixo da superfície visível. Cada

[1] Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

rua, edifício, muro ou ruína urbana carrega mais do que sua função atual, ela carrega camadas de história, de desejo, de esquecimento.

Deixamos acordado que a nossa intenção nesse texto, é uma abordagem em que a cidade ultrapassa as fronteiras dos muros, das limitações materializadas. Ela chega na ideia de que a cidade não se trata, somente, de um espaço territorial (perspectiva geográfica), mas sim de toda a sociedade que habita esse espaço estrutural e arquitetônico. Os habitantes são cidades, que trazem consigo todas as suas memórias, histórias, experiências, vivências, narrativas... em um processo não engessado, mas em um campo metafórico de metamorfose. Assim, o corpo-cidade é o corpo do habitante desse espaço, que se propõe a se metafigurar em um corpo coletivo.

Desse modo, compreendemos que em uma perspectiva contemporânea, o conceito de cidade pode ser compreendido como um espaço simbólico, constituído por afetos, relações de poder e produção de sentido. Assim, o corpo-cidade se estabelece da relação, do encontro do corpo do habitante com o corpo da cidade, fluindo em uma leitura fenomenológica e simbólica, onde esses corpos se entrelaçam, se atravessam, afetando e sendo afetado de modo contínuo e complexo, criando uma estrutura que estabelece os ritmos de vida, os hábitos, os afetos, os desejos...

O corpo do habitante ao andar pelas ruas, se funde ao espaço, registrando, em ambos, sua memória, seus cheiros, texturas, sons etc., e é nesse ponto que o habitante se reconhece, se desloca, se afeta, se constitui, cria, desenvolve, entre outras possibilidades.

Ao olhar para a cidade, é possível perceber nela as frestas que possibilitam nos entender como parte de uma arquitetura social, política, econômica e cultural. Assim, compreendemos que as cidades são organizadas e estruturadas por meio de um sistema violento e opressor, considerando as submissões aos estereótipos e segregações oriundas de subdivisões e categorizações impostas. Assim, entendemos que, com a errância urbana, é possível realizar ações interventivas e performativas que atuem de modo estratégico para se provocar um enfrentamento político, social e histórico, de frente a um poder que tem ao longo dos anos silenciado, censurado, oprimido e violentando comunidades da sociedade, operacionalizado por meio de uma necropolítica que tem buscado disseminar corpos dissidentes.

> Existe uma certa restrição dos possíveis para a cidade. Nas vias públicas não cabe todo mundo ou melhor não cabe todo mundo usufruindo igualitariamente. A distribuição da violência, do privilégio e do poder não é equânime, os corpos vão sendo distribuídos no espaço urbano através de uma "cartilha social" historicamente tramada em silêncio e seletividade. Há no projeto urbanístico (físico e simbólico) de cada cidade, principalmente no recorte do Brasil, uma certa tentativa (impositiva) de maquinar as diferenças sociais através do

> pagamento histórico, da meritocracia capitalista, da naturalização dos "costumes" e da cotidianização da "violência-mínima", sobre certos corpos para a manutenção da "ordem e do progresso" (Freitas, 2019, p. 12).

Nesta lógica, percebe-se uma tentativa de apagamento e silenciamento dos corpos dissidentes e suas narrativas que contrapõe o discurso de uma sociedade hegemônica com fortes traços racistas, homolesbotransfóbicos, misógino, capacitista etc., que precisam estar pautadas e discutidas em diversos espaços e comunidades da sociedade.

Mediante a tudo o que até agora foi explicitado e com as experiencias vividas anteriormente a escrita deste texto, faço-me algumas questões: o que acontece quando a cidade é praticada por um corpo que se dispõe a caminhar sem se objetivar no ato de chegar a um lugar planejado? O que pode ser percebido quando a errância deixa de ser compreendida como desorientação e passa a constituir um procedimento de atenção, uma forma de habitar e um modo de produzir narrativa? E, sobretudo, de que maneira esse corpo em deslocamento participa da produção de territorialidades, reinscrevendo no espaço urbano memórias e experiências que determinados regimes de visibilidade procuram marginalizar?

O objetivo não se dá na justaposição de autores, mas fazê-los trabalhar em torno de uma rede que nos é caro nesta pesquisa: como corpo, território, cartografia e narrativa se coproduzem na experiência com a cidade.

Território em movimento: territorialidades, fluxos e habitantes

Pensar em Território a partir da abordagem de Deleuze, Guattari e Rolnik é pensar num campo dinâmico, afetivo e relacional. Trata-se de uma construção existencial e sensível, nos conduzindo a pensar acerca de pertencimento e identidade, não em um plano fixo, porém passando por processo de desterritorialização e reterritorialização, trazendo novas formas de organizações em um movimento constante de transformações, ou poderíamos poeticamente dizer, se metamorfoseando, em uma potente produção de sentidos e subjetividades.

> O território pode ser um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente 'em casa'. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ela é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (Guattari, Rolnik, 2007, p. 388).

Assim, trata-se de uma proposição provocativa de promover atravessamentos e/ou

resgatar a relação do corpo do sujeito com o corpo da cidade, entendendo a complexidade que há nesses espaços corporificados e o quanto eles estão preenchidos por memórias, lembranças e narrativas. É nesse processo relacional, onde se atravessam narrativas (sujeito e espaço), que começa a se promover o que chamamos de territorialidade. Com isso, entendemos que esse processo expandido origina um processo criativo, não na representação, mas na subjetivação que estreita os laços por meio de alianças constituídas em um processo fluido, misturando sujeito e espaço como escritores e narradores.

Valoriza-se a proposta de habitar a cidade para que assim possam ser geradas narrativas outras, em uma prática com as errâncias urbanas (Jacques, 2006), em que o errante se desterritorializa para reinventar os espaços nos seus cotidianos e em sua corporeidade, onde a cidade não é mais tida como um cenário, traçando uma relação de incorporação com o errante e contrapondo a ideia de espetacularização das cidades contemporâneas.

Michel de Certeau (2008), ao refletir sobre o ato de caminhar, afirma que os passos dos transeuntes são "frases" escritas no chão da cidade. Ao andar, o sujeito se inscreve no espaço e o lê, e traduz, o inventa. Segundo o autor, "Caminhar é escrever".

Walter Benjamin, por sua vez, nos oferece a figura do *flâneur*: o sujeito que vaga pela cidade observando-a como espetáculo. O *flâneur* é um leitor do urbano moderno, alguém que se deixa afetar pelas vitrines, pelas ruínas, pelas multidões. Posteriormente, Guy Debord (1958) retoma e radicaliza essa ideia ao propor a "dérive" (deriva) situacionista: uma forma de errância que busca revelar as forças psicogeográficas da cidade e desprogramar o espaço urbano disciplinado.

A errância é, assim, uma prática crítica. Ela não apenas observa o palimpsesto urbano, mas o reativa e reinscreve novos sentidos a partir da experiência sensível do caminhar.

Aqui, abrimos uma janela para fazer um diálogo com o conceito de palimpsesto. Originalmente era um pergaminho reutilizado, no qual se raspava o texto anterior para reescrever um novo. O novo texto, porém, não apagava completamente o anterior, considerando que se mantinham resíduos, traços, sombras etc. Paul Ricoeur (2007) traz em sua abordagem o entendimento de que o esquecimento não é apagar, mas é um processo de se escrever por cima.

A cidade, como espaço histórico e político, funciona da mesma forma: o passado não desaparece, mas é reescrito constantemente. O conceito de palimpsesto urbano implica entender o espaço como estratificado, com narrativas sucessivas que se cruzam, se sobrepõem e se disputam. Ítalo Calvino (2017), em "As cidades invisíveis", escreve: "a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos para-raios, nos mastros das

bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras" (Calvino, 2017, p. 14-15).

A arquitetura, os nomes de ruas, os monumentos e os espaços em ruína são textos que resistem ao esquecimento, mesmo quando não são lidos conscientemente.

Pensamos a narrativa imagética como uma estética de combate a uma violência estrutural, entendendo que ao contar e recontar histórias evitamos que elas se percam ou sejam esquecidas, assim como nos propõe Janaina Leite (2017), quando diz que "narramos nossas vidas e ideias de nós como atos de fala que têm como função performar uma imagem de nós mesmos e daquilo que chamamos de passado. [...], mas narramos também para não esquecer. Para não deixar que esqueçam" (p. 9).

Brighenti (2010) propõe a territorologia como campo capaz de analisar componentes, tecnologias, movimentos e efeitos territoriais, compreendendo o território a partir de atos e relações. A contribuição é importante porque desloca a atenção do território como coisa para os processos que o fazem existir. O território acontece por meio de práticas, dispositivos, ritmos, fronteiras, marcações e formas de organização.

Em *Animated Lands*, Brighenti e Kärrholm (2020), nos trazem em suas discussões um aprofundamento dessa perspectiva ao tratar o território como fenômeno vivo e a territorialidade como força ativa e constantemente remodelada. Essa formulação permite compreender a cidade como espaço no qual territorialidades se estabilizam e se desfazem continuamente. Uma praça, por exemplo, não possui um único território. Ela pode ser, em diferentes horários e para diferentes corpos, lugar de passagem, trabalho, lazer, vigilância, encontro, medo, festa ou resistência. Os usos e os ritmos participam de sua constituição territorial.

O corpo errante não se dá com o abandono de um território para entrar em outro. Ele, o corpo-errante, atravessa múltiplas territorialidades e se torna produtor de novas relações entre elas. O desvio modifica a trajetória; a pausa altera o ritmo; o encontro que transforma a percepção; a performance modifica a relação entre corpo e espaço. A errância, assim, não se reduz a uma prática de desterritorialização, mas sim com uma prática de territorialização que produz marcas, alianças, memórias, trajetórias e formas provisórias de pertencimento.

Em vez de considerar o errante apenas como aquele que se desterritorializa para reinventar o espaço, interessa perceber como sua presença participa da produção territorial. A questão deixa de ser: como o sujeito escapa do território? e passa a ser que territorialidade emerge quando esse corpo atravessa, interrompe, registra e reinscreve o espaço?

A noção de territoriante, desenvolvida por Francesc Muñoz, contribui para essa discussão ao deslocar a compreensão do habitante urbano para sujeitos cuja relação com a metrópole se dá

por mobilidades, trajetórias e usos múltiplos. Em seu texto sobre a '*metrópolis de los territoriantes*', Muñoz (2000) discute a mobilidade que é característica de uma cidade movimentada; em *Urbanalización* (2008), o mesmo autor analisa a produção de paisagens urbanas comuns e estandardizadas em diferentes contextos. O habitante contemporâneo não se define apenas por uma relação fixa com um lugar, mas por circuitos e práticas que atravessam diferentes territórios.

O territoriante contribui para o deslocamento da figura do *flâneur* (abordagem de Benjamin) permanece fundamental para pensar a experiência moderna da rua, o olhar atento às multidões, vitrines, ruínas e resíduos. Entretanto, a metrópole contemporânea exige considerar sujeitos que não apenas observam, mas transitam por múltiplas espacialidades, combinando permanências, deslocamentos e usos temporários. O corpo-errante aproxima-se desse sujeito móvel, mas acrescenta-lhe uma dimensão metodológica: trata-se de fazer do deslocamento uma prática de pesquisa e criação.

Territorialização não é somente ocupação; é produção de consistência. Desterritorialização não é simplesmente fuga; é deslocamento de uma configuração. Reterritorialização não é retorno a um lugar original; é produção de outra composição. A errância participa dos três movimentos.

Esse deslocamento conceitual é fundamental para compreender os corpos dissidentes na cidade. O problema não está somente em saber onde esses corpos estão, mas em perguntar quais territórios lhes são acessíveis, quais são interditados, quais práticas de circulação são vigiadas e quais formas de presença são consideradas legítimas. O território também organiza possibilidades de aparecer. Ele distribui acessos, permanências, diversos ritmos, visibilidades e vulnerabilidades.

Cidade-palimpsesto: memória, visibilidade e disputa

Não afirmamos que a cidade pode ser lida, mas dizemos que ela é escrita com os pés, onde cada passo executado pelo errante, torna-se uma forma de reinscrição dos corpos, assim entendendo a cidade-palimpsesto. O caminhar pela cidade, é configurada como uma ação poderosa de movimento, fluxo e continuidade, metamorfoseando os espaços, criando sentidos e enaltecendo memórias individuais e coletivas. Precisamos também considerar a potência das imagens que são presentes no espaço urbano/cidade, como por exemplo, os grafites, ruínas esquecidas, bancos das praças, prédios antigos e arquitetônicos que são valorizados e percebidos de modos outros, pelo errante, tornando a cidade como uma espécie de livro vivo, onde cada

passo é uma inscrição poética.

E é assim que entendemos que o que é no campo da invisibilidade, ganha força e potência poética, política, estética, cultural... o que estava no caminho do apagamento e do silenciamento, agora se reinscreve nos corpos, principalmente nos corpos dissidentes que por muitas vezes estão submetidos a terem suas vozes abafadas ou mesmo caladas, mas dispõem os seus corpos em um enfrentamento ao sistema hegemônico que governa e conduz a nossa sociedade.

A articulação entre palimpsesto e errância nos permite compreender a cidade como espaço de múltiplas camadas e potencialidades. O caminhar errante não é fuga, mas encontro: com o passado, com o outro, com o invisível que persiste.

A cidade só se revela a quem a lê com o corpo inteiro. E essa leitura sensível, poética e política é, talvez, uma das formas mais radicais de habitar o mundo hoje. Habitar e praticar a cidade revela as invisibilidades narrativas que a imagem da cidade nos promove e provoca. O que a cidade nos conta? Como o ato de habitá-la produz camadas de outras narrativas possíveis sobre o ser e existir, ocupar e territorializar... o que há por trás dos concretos, dos aços, das madeiras etc.?

A relação sujeito e cidade, provoca e promove alertas, denúncias, discussões e debates que emergem de uma prática da cidade, considerando e destacando as diversas demandas e problemáticas contemporâneas urbanas que são levantadas a partir desses atravessamentos.

Entendendo os atravessamentos que há entre o espaço urbano (cidade) e os indivíduos que ali habitam ou transitam, percebo aspectos relacionais que se provocam na medida em que essas texturologias (Certeau, 2008) se misturam por meio de micro práticas cotidianas no espaço urbano enquanto possibilidade de pensar o corpo, a memória, o contexto histórico e as narrativas que se tornam coletivas pela prática do espaço.

Há uma latente e potente força no ato de habitar a cidade em outras perspectivas, discutindo e produzindo a partir das questões histórico-socioculturais que permeiam as cidades, pensando em praticar errâncias urbanas em uma busca pelo que revela a cidade por trás dos muros. Pensamos na produção de narrativas imagéticas e discursivas para se pensar nas relações que há entre os centros com as periferias e todos os contextos que narram esses espaços.

Errâncias que revelam o invisível que está por trás dos visíveis, metamorfoseando, modificando, transformando, renovando, criando outras possibilidades narrativas a partir de uma memória individual e coletiva que é contada pela relação sujeito e cidade. habitante e praticante em ação como imagens participantes da composição do que é a cidade, contando narrativas que evocam não um passado saudoso e nostálgico, mas que o faz provocar o presente e perspectivar um futuro. Mais uma vez digo: O que a cidade nos conta? O que nossos corpos contam? O que

conta essa relação de corpos?

Podemos olhar para a cidade enquanto um fenômeno que se desenvolve nos campos histórico, político e estético, marcando uma grande rede complexa que ultrapassa os limites das dimensões materiais. A arquitetura da cidade e todas as suas paisagens (ruas, edifícios, monumentos etc.) constituem apenas uma parte do que é visível em toda a tessitura que compõe o espaço, tendo assim uma camada muito mais ampla que inclui as memórias, afetos, subjetividades e narrativas ocultadas pela lógica dominante, constituindo uma outra tessitura da cidade, que está no campo do invisível. Desse modo, entendemos que a cidade (espaço urbano) não se trata de um arranjo técnico ou mesmo funcional, ela é também entendida e compreendida como um campo de disputas simbólicas e sensoriais, se estabelecendo em um formato de organismo vivo, pulsante, que em todo o momento se reinventa, se reconfigura pelo seu estado também de transitoriedade, movimento em fluxo constante.

Mediante a essa perspectiva sobre o que vem a ser a cidade, pensamos que a cidade se estabelece como um corpo sensível que é, simultaneamente, suporte e sujeito, pele e víscera, estrutura e fluxo. Assim como temos falado durante todo esse estudo, habitar a cidade é se inscrever nela, tornar-se participante dela, praticá-la deixando marcas nela ao mesmo passo em que somos atravessados por ela. Assim, mais uma vez, a destacamos como um palimpsesto, onde o que é visível e o que é invisível acabam se entrelaçando em camadas de tempo, memória e experiência.

O autor Henri Lefebvre (1991), dedicou parte dos seus estudos para pensar o espaço urbano e os contextos socioculturais que se dão nessa relação, de habitantes e espaços. Ele afirma em suas obras que o espaço não possui neutralidade e não se finda em seus aspectos físicos, mas sim que a cidade se trata de um produto social, reafirmando tudo o que vemos discorrendo nesse texto. Lefebvre enfatiza o espaço como um campo de intensa dimensão política, histórica e simbolismo, produzindo uma grande diversidade de práticas sociais que são visibilizadas a partir das relações de poder e processos econômicos que estruturam todo o sistema da arquitetura das cidades.

Entendendo essas relações de poder, podemos afirmar que o que está visível na cidade também é o que foi atravessado por esse projeto/sistema de poder. Assim, como falamos no início desse estudo, as cidades são planejadas de modo em que se revela uma ordem social que acaba por privilegiar determinados grupos e interesses, potencializando e fortificando todo o sistema de poder dominante que tem regido as cidades. Já no que diz respeito ao que está invisível nas cidades, é manifestado nas ruas, nas periferias, nos becos, nas práticas informais, nas memórias silenciadas e nas narrativas dos sujeitos dissidentes, que são os que resistem a todo

esse sistema hegemônico.

Reforçando então o que temos falado, a cidade é um lugar de intensa e complexa disputa, espaço de conflitos, de tensões entre o que quer se mostrar e o que se tenta esconder. Com os estudos de Henri Lefebvre, somos conduzidos a um entendimento de que o que está visível no espaço urbano são os grandes monumentos e/ou arquiteturas que por sua vez, tentam invisibilizar as questões estruturais sociais como a pobreza, a desigualdade social, a segregação espacial, dentre outras demandas e urgências contemporâneas.

Mediante a todas essas questões, lembramos da ideia de rizoma trabalhado por Deleuze e Guattari (1995) e do conceito das linhas de fuga também abordados por eles. Com esses conceitos também podemos pensar e estudar a cidade ultrapassando os limites de uma organização aparente. Compreendendo o rizoma como um sistema aberto, múltiplo, sem hierarquias fixas e que se expandem em diversas direções, podemos olhar para a cidade como uma grande rede de devires fluxos e intensidades, que não se limitam nas sistematizações de planos e mapas.

Traçando esse diálogo, entendemos que o que está no campo do visível das cidades, está organizado pelo que se chama de linhas duras, que são os monumentos, edifícios, planejamentos, regulamentações, enquanto o que está no campo do invisível se expressa no que chamamos de linhas de fuga que se dá por meio das práticas cotidianas espontâneas, com as resistências micropolíticas, com os encontros que são inesperados e até com intervenções artísticas que desestabilizam a ordem, desse modo demonstrando que a cidade não se finda com o que é visto comumente, mas também com tudo aquilo que se sente, se imagina, se inventa ao praticarmos a cidade e a habitarmos.

Assim, quando falamos do corpo sensível da cidade, estamos nos referindo a um processo rizomático, compondo com as suas redes afetivas, conexões sutis e com os movimentos subterrâneas que atravessam o espaço urbano.

O que está invisível nas cidades, no espaço urbano, se dá com o que escapa a lógica da visibilidade, ou seja, se dá nos modos de subjetivação, nos gestos cotidianos e nas experiências sensíveis, estabelecendo-se como um território de afetos e de micropolíticas (Rolnik, 2018). Pensando nessa rede conectiva e nos atravessamentos que são originados e desenvolvidos nela, entendemos que o contato do corpo-humano com o corpo-cidade, produzi forças em um fluxo de afecções.

O invisível está na memória que há por trás do concreto, está na memória social e coletiva. São narrativas que não se expressam no imediatismo, elas requerem um tempo, uma pausa, uma nova forma de habitar, estar e ser cidade. A atuação do que está invisível, se dá de

modo silencioso, porém como uma grande potência no que tange à constituição do espaço.

Falando em corpos, em habitar a cidade e nas relações que se estabelecem nesse processo rizomático, penso que a presença e movimentação dos corpos no espaço urbano, acaba por produzir significados outros do que são convencionalmente estabelecidos, assim trazendo uma perspectiva do espaço urbano enquanto um espaço performativo, que por vezes tem parte de suas tessituras visibilizadas por meio de intervenções artísticas urbanas.

Desse modo, pensar em performance urbana, como possibilidade de intervenção urbana, é também pensar em uma potência de fissura que rompe com uma lógica da visibilidade. Com isso, a cidade se ressignifica, ela não é um palco, mas sim um organismo vivo que se afeta pelas presenças performativas que nele se inscrevem.

Habitar a cidade então é estabelecer uma relação de experiência corporal e sensível, entrelaçando o que é visível e o que é invisível por meio de um processo fenomenológico perceptivo de atravessamentos de memórias, afetos etc.

Mediante a uma racionalidade neoliberal a qual as cidades contemporâneas estão submetidas, se tendem a ser visto e engessado enquanto espaços que são somente funcionais em uma ordem de controle e higienização. Desse modo, pode-se notar que o que está no campo da visibilidade no espaço urbano, passa por um processo contínuo de produção e reprodução, que potencializa os interesses hegemônicos que estão engajados no apagamento de narrativas, de sujeitos e de experiências dissidentes. Porém, é importante pensar e propor práticas de habitar a cidade como meio de escape ao controle e que se reconfiguram em toda a experiência urbana.

Partimos de uma hipótese que considera que a errância, pode e se instaura enquanto uma prática de resistência sensível, estética e poética, frente a essa homogeneização do espaço urbano. Considera-se que ao praticar a errância, o sujeito acaba por deslocar-se no percurso em uma escuta sensível, cheia de fissuras e histórias silenciadas e das texturas e camadas afetivas que se manifestam por detrás dos concretos, amplificando o entendimento da cidade, tratando-a também como um corpo.

Lefebvre (1991) traz o entendimento de que a produção do espaço não se trata de um processo neutro, mas sim como uma produção complexa no que tange ao campo ideológico e social. Dentro dessa homogeneização, da qual tanto temos falado, podemos reafirmar que as produções nos espaços urbanas costumam se sistematizar a partir de interesses que visam controle, a reprodução do capital e a exclusão do que diverge das normas hegemônicas, assim acabando por suprimir memórias, narrativas e experiências que estão ligadas a comunidades marginalizadas com marcas históricas que sofrem contantes ataques e tentativas de apagamentos

ou estetização seletiva em nome de uma necropolítica.

Dialogando com Michel de Certeau (2008), ao praticarmos a cidade cotidianamente, faz-se possível reintroduzir o que está indizível na cidade, no espaço urbano. Ações vistas em uma aparência banal, como caminhar, narrar, desviar, atuam como modos de reinscrição poética e política do espaço urbano, tratando o espaço como os passos do corpo e propondo também o que chamados de corpografias urbanas (Jacques; Britto, 2008) mediante a uma articulação com a ideia de experiência entendendo que o termo se relaciona com o entendimento da memória urbana no corpo, como registro de sua experiência da cidade. E olhando para o espaço urbano com um olhar poético compreendendo: "[...] a relação inevitável entre o corpo físico e o corpo da cidade que se dá através da errância, através da própria experiência – do se perder, da lentidão, da corporeidade – do espaço urbano, algo simples, porém imprescindível, para possibilitar uma outra forma de percepção ou apreensão da cidade" (Jacques, 2006, p. 134).

Assim, amplificando o diálogo entre sujeito e cidade/espaço urbano e os modos de habitá-la e praticá-la. Ampliando os diálogos, trazemos Walter Benjamin que traz o *flâneur* enquanto modo de entendimento de subjetividade que resiste a aceleração e a alienação. Ele, o *flâneur* é a figura que observa a cidade em uma perspectiva de deriva sensível que potencializa o que acaba aas logicas da produção, como ruínas e rastros, e é isso o que nos faz entender a cidade como um palimpsesto.

Aqui apontamos para a definição de cidade-palimpsesto abordado por André Corboz (2001), que a define como uma diversidade de camadas de tempo que coexistem (assim como temos falado no decorrer deste texto das ruinas, apagamentos, reconstruções, vestígios e reinterpretações) e espaço onde a errância praticada, atua como um gesto de escavação, que torna visível as camadas e tessituras que são invisibilizadas pelo sistema hegemônico que tem regido os espaços urbanos.

Importante destacar e mencionar que a prática da errância, se dá em modos existenciais, ultrapassando o viés geográfico da experiência. A prática da errância abre espaço para o acaso e para o desvio, promovendo possibilidades outras que desautomatizam a relação do espaço urbano e o próprio corpo dos sujeitos, dando-se assim um deslocamento ontológico, onde o sujeito se torna aberto para tudo aquilo que se abre e disponibiliza nas relações, revelando as subjetividades do espaço.

Considerações — da errância à reinscrição

A articulação entre palimpsesto e errância nos permite compreender a cidade como

espaço de múltiplas camadas e potencialidades. O caminhar errante não é fuga, mas encontro: com o passado, com o outro, com o invisível que persiste.

A cidade só se revela a quem a lê com o corpo inteiro. E essa leitura sensível, poética e política é, talvez, uma das formas mais radicais de habitar o mundo hoje.

Habitar e praticar a cidade revela as invisibilidades narrativas que a imagem da cidade nos promove e provoca. O que a cidade nos conta? Como o ato de habitá-la produz camadas de outras narrativas possíveis sobre o ser e existir, ocupar e territorializar... o que há por trás dos concretos, dos aços, das madeiras etc.?

A relação sujeito e cidade, provoca e promove alertas, denúncias, discussões e debates que emergem de uma prática da cidade, considerando e destacando as diversas demandas e problemáticas contemporâneas urbanas que são levantadas a partir desses atravessamentos.

Entendendo os atravessamentos que há entre o espaço urbano (cidade) e os indivíduos que ali habitam ou transitam, percebo aspectos relacionais que se provocam na medida em que essas texturologias (Certeau, 2008) se misturam por meio de micro práticas cotidianas no espaço urbano enquanto possibilidade de pensar o corpo, a memória, o contexto histórico e as narrativas que se tornam coletivas pela prática do espaço.

Há uma latente e potente força no ato de habitar a cidade em outras perspectivas, discutindo e produzindo a partir das questões histórico-socioculturais que permeiam as cidades, pensando em praticar errâncias urbanas em uma busca pelo que revela a cidade por trás dos muros. Pensamos a produção de narrativas imagéticas e discursivas para se pensar nas relações que há entre os centros com as periferias e todos os contextos que narram esses espaços.

Errâncias que revelam o invisível que está por trás dos visíveis, metamorfoseando, modificando, transformando, renovando, criando outras possibilidades narrativas a partir de uma memória individual e coletiva que é contada pela relação sujeito e cidade. habitante e praticante em ação como imagens participantes da composição do que é a cidade, contando narrativas que evocam não um passado saudoso e nostálgico, mas que o faz provocar o presente e perspectivar um futuro. Mais uma vez digo: O que a cidade nos conta? O que nossos corpos contam? O que conta essa relação de corpos?

Referências

BRIGHENTI, Andrea Mubi. On territorology: towards a general science of territory. **Theory, Culture & Society**, v. 27, n. 1, p. 52-72, 2010. DOI: 10.1177/0263276409350357. Acesso em: 25 ago. 2026.

BRIGHENTI, Andrea Mubi; KÄRRHOLM, Mattias. **Animated lands**: studies in territoriology. Lincoln:

University of Nebraska Press, 2020.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORBOZ, André. A cidade como palimpsesto. *In*: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 23, p. 94-116, 2001.

DEBORD, Guy. Théorie de la dérive. **Internationale Situationniste**, n. 2, p. 19-23, 1958.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

FREITAS, Eduardo Bruno. Você pode saber disso e nunca ter pensado nisso. *In*: FREITAS, E. B. (org.). **Imaginários urbanos**: performance entre público e privado. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2019, p. 11-17.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

JACQUES, Paola Berenstein. Elogio aos errantes: a arte de se perder na cidade. *In*: JEUDY, H. P.; JACQUES, P. B. (org.). **Corpos e cenários urbanos**: territórios urbanos e políticas culturais. Salvador: EDUFBA; PPG-AU/FAUFBA, 2006, p. 117-139.

JACQUES, Paola Berenstein; BRITTO, Fabiana Dultra. Cenografias e corpografias urbanas: um diálogo sobre as relações entre corpo e cidade. *In*: JACQUES, P. B.; BRITTO, F. D. (org.). **Paisagens do corpo**: cadernos PPGAU-FAUFBA. Salvador: Edufba, 2008, p. 79-86.

LEFEBVRE, Henri. **The production of space**. Oxford: Blackwell, 1991.

LEITE, Janaina Fontes. **Autoescrituras performativas**: do diário à cena. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 2017.

MUÑOZ, Francesc. La ciudad multiplicada, la metrópolis de los territoriantes. **Arquitectura**: Revista de Arquitectura y Urbanismo, v. 322, p. 66-73, 2000.

MUÑOZ, Francesc. **Urbanalización**: paisajes comunes, lugares globales. Barcelona: Gustavo Gili, 2008.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

Sobre o autor

Wesdey de Alencar Freitas: Ator, dançarino, intérprete criador, produtor, professor e pesquisador. Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Artes pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) com linha de pesquisa em processos de criação em Arte. Especialista em Artes com área de conhecimento na educação, pela Faculdade Vale Nova do Imigrante (Venda Nova do Imigrante ES). Graduado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) no curso de Licenciatura em Teatro. Possui formação em Dança pelo Curso Técnico em Dança (Porto Iracema das Artes, Instituto Dragão do Mar, SESC/SENAC). Foi bolsista de Iniciação à Docência PIBID/CAPES. Atuou como aluno-pesquisador junto ao Grupo de Pesquisa e Extensão Poéticas do Corpo (IFCE/CNPq), com a orientação da Professora

doutora Mônica Braga Marçal Dominé. Foi integrante do grupo de pesquisa e Extensão Mira Ira no Instituto Federal do Ceará. Trabalhou como educador e assistente de educativo no Museu de Arte Contemporânea do Ceará (2011-2013). Desde 2009 atua como artista e docente em grupos de teatro e Cia de Dança na cidade de Fortaleza. Trabalhou como professor contratado na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) nos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança. Integra como pesquisador no Grupo de Pesquisa Poéticas e Educação em Dança (GPPED) - CNPq, tendo como líderes do grupo as professoras doutoras Christiane Guimarães de Araújo e Rosana Baptistella, atua na linha de pesquisa Corpo, Leitura e Memória coordenado pela Profa. Dra. Rosana Baptistella. Pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais (Olho), vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas sob orientação do professor doutor Carlos Rodrigues de Amorim. Atualmente é bolsista de doutorado CNPq.
E-mail: w205770@dac.unicamp.br

Recebido em: 03 set. 2026
Aprovado em: 27 set. 2026

Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis, de Jarid Arraes: uma proposta didática

Black Brazilian heroines in 15 cordel poems, by Jarid Arraes: a teaching proposal

Heroínas negras brasileñas en 15 cordeles, de Jarid Arraes: una propuesta didáctica

Dariana Paula Silva Gadelha[1]

Elen Karla Sousa da Silva[2]

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta didática fundamentada na obra *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes, destinada a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Com base em pesquisa bibliográfica, a sequência articula literatura de cordel, literatura negro-brasileira, letramento literário e letramento racial crítico. As atividades envolvem leitura, interpretação, discussão e produção textual, com o propósito de promover o conhecimento das trajetórias de mulheres negras historicamente invisibilizadas e estimular reflexões sobre memória, representatividade, identidade e racismo. Considera-se que o diálogo entre literatura, história e relações étnico-raciais pode contribuir para a formação de leitores críticos e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade.
Palavras-chave: Literatura de cordel; Letramento racial crítico; Literatura negro-brasileira.

Abstract: This article presents a teaching proposal based on the book *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, by Jarid Arraes, designed for ninth-grade students. Grounded in bibliographical research, the proposed sequence brings together cordel literature, Black Brazilian literature, literary literacy, and critical racial literacy. The activities include reading, interpretation, discussion, and textual production, aiming to introduce students to the trajectories of historically marginalized Black women and encourage reflections on memory, representation, identity, and racism. The article argues that the dialogue between literature, history, and ethnic-racial relations can contribute to the development of critical readers and pedagogical practices committed to valuing diversity.
Keywords: Cordel literature; Critical racial literacy; Black Brazilian literature.

Resumen: Este artículo presenta una propuesta didáctica basada en la obra *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes, destinada a estudiantes del noveno grado de la enseñanza fundamental. A partir de una investigación bibliográfica, la secuencia articula literatura de cordel, literatura negro-brasileña, alfabetización literaria y alfabetización racial crítica. Las actividades propuestas incluyen lectura, interpretación, debate y producción textual, con el propósito de dar a conocer las trayectorias de mujeres negras históricamente invisibilizadas y promover reflexiones sobre memoria, representación, identidad y racismo. Se considera que el diálogo entre literatura, historia y relaciones étnico-raciales puede contribuir a la formación de lectores críticos y al desarrollo de prácticas pedagógicas comprometidas con la valoración de la diversidad.
Palabras clave: Literatura de cordel; Alfabetización racial crítica; Literatura negro-brasileña.

Introdução

A literatura desempenha papel relevante na formação dos estudantes, pois possibilita o contato com diferentes experiências, culturas e perspectivas sobre a realidade. No ambiente

[1] Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil.
[2] Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil.

escolar, além de contribuir para o desenvolvimento da leitura e da interpretação, pode favorecer reflexões sobre questões sociais, entre elas as relações étnico-raciais e os processos históricos de invisibilização de determinados grupos.

Nesse contexto, a literatura negro-brasileira assume particular importância ao valorizar narrativas, memórias e experiências que permaneceram à margem dos discursos oficiais e do cânone literário. Sua presença na escola amplia o repertório dos estudantes, promove a representatividade de sujeitos negros e contribui para uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo.

Entre as escritoras contemporâneas que atuam nesse campo, destaca-se Jarid Arraes, autora cearense cuja produção abrange cordéis, contos e romances marcados por reflexões sobre raça, gênero, memória e resistência. Em *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* (2020), a escritora recupera, por meio da linguagem poética do cordel, as trajetórias de mulheres negras que participaram da história do Brasil, mas permanecem pouco conhecidas nos espaços escolares. A obra apresenta figuras como Dandara dos Palmares, Maria Felipa, Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus, conferindo centralidade ao protagonismo feminino negro.

A abordagem dessas trajetórias atende também aos princípios da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. A leitura dos cordéis de Jarid Arraes permite articular literatura, história e relações étnico-raciais, favorecendo tanto o letramento literário quanto o letramento racial crítico.

Diante disso, este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta didática baseada na leitura e na interpretação de textos da obra *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, destinada a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. A sequência contempla atividades de leitura, discussão e produção textual, buscando estimular a formação de leitores críticos e promover reflexões sobre memória, identidade, representatividade e enfrentamento do racismo no contexto escolar.

O cordel como prática literária e cultural

A literatura de cordel constitui uma manifestação significativa da cultura popular brasileira, especialmente da região Nordeste. Caracterizada pela composição em versos, pelo uso de rimas e pela estreita relação com a oralidade, essa produção aborda temas diversos, como acontecimentos cotidianos, narrativas históricas, questões políticas, manifestações religiosas e histórias ficcionais. Sua circulação em folhetos, tradicionalmente expostos em feiras e

mercados, também evidencia a relação do gênero com formas populares de produção e difusão da cultura escrita.

Abreu (2006, p. 104) destaca os vínculos entre os folhetos nordestinos e a tradição oral ao afirmar que "os folhetos guardavam fortes vínculos com a tradição oral, no interior da qual criaram sua maneira de fazer versos". Essa articulação entre escrita e oralidade favoreceu a circulação de saberes, memórias e experiências entre diferentes gerações. O cordel não deve, portanto, ser compreendido apenas como uma estrutura de versos e rimas, mas como uma prática literária vinculada às condições históricas e culturais de seus autores e leitores.

Ao refletir sobre a permanência do gênero, Haurélio (2013, p. 8) afirma que "o cordel, felizmente, não morreu. E ressurgiu forte, na última década do século XX". Sua inserção em novos espaços de leitura, entre eles a escola, demonstra a capacidade de adaptação dessa manifestação cultural. Embora preserve características tradicionais, o cordel passou a abordar questões contemporâneas e a alcançar públicos diversos, inclusive crianças e jovens.

No ensino de literatura, o gênero favorece experiências que articulam leitura silenciosa, recitação, interpretação e produção escrita. O ritmo, a musicalidade e as rimas podem contribuir para a aproximação inicial dos estudantes com o texto literário, sem que essa acessibilidade implique a simplificação de seus temas. Ao contrário, os cordéis podem problematizar acontecimentos históricos, desigualdades sociais, preconceitos e formas de resistência.

Essa perspectiva relaciona-se à compreensão da literatura como direito e instrumento de humanização. Para Candido (2011, p. 182), a literatura confirma nos sujeitos características essenciais, como "o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções e a capacidade de penetrar nos problemas da vida". A leitura literária possibilita, assim, não apenas a aprendizagem de elementos formais, mas também o contato com experiências distintas daquelas vividas pelo leitor.

A obra *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* insere-se no processo de renovação temática do gênero. Jarid Arraes utiliza a forma poética do cordel para narrar trajetórias de mulheres negras cujas atuações foram frequentemente ignoradas ou minimizadas pela história oficial. Ao reunir forma literária popular e recuperação da memória negra, a autora mobiliza o gênero como espaço de conhecimento, representação e resistência.

Literatura negro-brasileira, memória e representatividade

A literatura negro-brasileira participa da construção de narrativas que questionam os processos de exclusão e invisibilização da população negra. Sua presença nos espaços educativos permite que os estudantes entrem em contato com perspectivas, personagens e experiências que nem sempre recebem atenção nos materiais didáticos e nas seleções tradicionais de obras literárias.

Duarte (2020, p. 9) defende a importância de "apresentar às nossas crianças e jovens o segmento afro presente na vasta constelação de escritos que compõem a literatura brasileira em sua diversidade". Essa inserção não se limita à ampliação quantitativa do repertório. Ela exige o reconhecimento da autoria negra, das experiências representadas e das estratégias estéticas por meio das quais os escritores intervêm no campo literário e na construção da memória social.

Durante muito tempo, sujeitos negros foram representados na literatura brasileira de maneira estereotipada, subordinada ou secundária. Em outros casos, suas histórias foram narradas a partir de perspectivas externas às suas experiências. A valorização de autoras, autores e personagens negros permite questionar esses modelos de representação e reconhecer a pluralidade que constitui a literatura brasileira.

Ao discutir a produção de conhecimentos por grupos historicamente marginalizados, Gomes (2017, p. 16) ressalta que "os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos". Essa perspectiva permite compreender que o conhecimento não se restringe aos espaços tradicionalmente legitimados. As experiências, as memórias e as produções culturais da população negra também constituem formas de elaboração do saber e de interpretação da realidade.

Quando se trata das mulheres negras, os processos de apagamento estão associados tanto ao racismo quanto ao sexismo. Recuperar suas trajetórias significa reconhecer sua atuação na literatura, na política, nas lutas sociais, na educação e em diferentes momentos da formação histórica do país. Ao narrar as histórias de Dandara dos Palmares, Maria Felipa, Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus, Jarid Arraes oferece aos leitores outras referências de protagonismo feminino negro.

A proposta da obra também pode ser aproximada da escrevivência, conceito formulado por Conceição Evaristo a partir das relações entre escrita, experiência individual, memória e coletividade. Evaristo (2020, p. 30) afirma que "a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos". A escrita assume, nessa perspectiva,

uma função de confronto com as narrativas que silenciam sujeitos negros ou os submetem a imagens construídas pela lógica colonial.

Embora os cordéis de Jarid Arraes sejam composições biográficas e não se confundam com a escrevivência de Conceição Evaristo, as duas produções se aproximam no compromisso com o registro de experiências negras e com a contestação de apagamentos históricos. A leitura dessas narrativas em sala de aula pode levar os estudantes a refletir sobre quem aparece nos relatos oficiais, quem foi excluído deles e quais consequências esses processos produzem na construção das identidades.

Letramento literário e letramento racial crítico

O letramento literário ultrapassa a identificação de características formais ou a utilização da obra como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais. Conforme afirma Cosson (2024, p. 172), trata-se de um "processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos". Nessa perspectiva, a leitura pressupõe a participação ativa do leitor, que mobiliza conhecimentos, experiências e sensibilidades durante a interpretação do texto.

Esse processo não se limita ao espaço escolar. Cosson (2024, p. 172) ressalta que "o letramento literário não começa e nem termina na escola, mas pode e deve ser ampliado e aprimorado por ela". A instituição escolar ocupa, portanto, papel relevante ao promover o contato sistemático com as obras, a partilha de interpretações e a inserção dos estudantes em uma comunidade de leitores.

No trabalho com o cordel, o letramento literário pode ser desenvolvido mediante a observação das relações entre forma e conteúdo. O reconhecimento dos versos, das estrofes, das rimas, do ritmo e da oralidade deve estar associado à compreensão das escolhas realizadas pela autora e dos efeitos produzidos no leitor. Na obra de Jarid Arraes, interessa observar como esses recursos são empregados para narrar trajetórias, construir imagens de resistência e comunicar acontecimentos históricos.

O letramento racial crítico, por sua vez, corresponde à capacidade de reconhecer, interpretar e problematizar a presença do racismo nas relações sociais. Ferreira (2015, p. 138) afirma que o "letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas". A abordagem permite compreender que o racismo não se restringe a atitudes individuais de preconceito, pois

também participa da organização das instituições, da distribuição de oportunidades, da produção dos conhecimentos e da construção das representações sociais.

Ao discutir a Teoria Racial Crítica, Ferreira (2014, p. 243) parte do entendimento de que "raça e racismo são endêmicos e permanentes na sociedade". A autora também considera que o racismo se relaciona a outras formas de subordinação vinculadas ao gênero, à classe, à cultura e à linguagem. Essa perspectiva torna-se especialmente relevante para a leitura dos cordéis de Jarid Arraes, uma vez que as mulheres retratadas na obra enfrentaram processos de exclusão e invisibilização produzidos pela articulação entre racismo e sexismo.

Outro princípio destacado por Ferreira (2014, p. 243) é a centralidade do conhecimento experiencial. Segundo a autora, "o conhecimento empírico das pessoas de cor" deve ser reconhecido como "credível, altamente valioso e imprescindível para a compreensão, a análise e o ensino sobre a subordinação racial em todas as suas facetas". Ao recuperar as trajetórias de mulheres negras, a obra de Jarid Arraes valoriza experiências historicamente silenciadas e contribui para a construção de outras formas de conhecimento sobre a história e a cultura brasileiras.

A leitura de *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* possibilita, assim, articular o letramento literário e o letramento racial crítico. Enquanto observam a construção estética dos textos, os estudantes podem discutir os mecanismos de invisibilização das personagens, as formas de resistência apresentadas e as relações entre as experiências narradas e a sociedade contemporânea. Nesse processo, imagens e textos podem promover, conforme Ferreira (2012, p. 193), "uma leitura que possibilita a formação de cidadãos críticos".

Essa articulação está de acordo com a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. A efetivação da legislação depende de práticas que ultrapassem abordagens pontuais ou comemorativas e incorporem as produções culturais negras à formação dos estudantes.

O trabalho com a obra de Jarid Arraes pode contribuir para esse propósito ao promover o contato com uma autora negra contemporânea, valorizar a literatura de cordel e apresentar mulheres negras como sujeitos históricos. A proposta não se restringe à transmissão de informações sobre as personagens, pois busca criar condições para que os estudantes interpretem criticamente os textos, relacionem literatura e sociedade e produzam suas próprias narrativas.

Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e aplicada. A fundamentação teórica reúne estudos sobre literatura de cordel, literatura negro-brasileira, letramento literário e letramento racial crítico. A dimensão aplicada corresponde à elaboração de uma sequência didática baseada na obra *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes.

A proposta, intitulada "Quem são elas? A literatura de cordel conta a história de mulheres negras", destina-se a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e foi planejada para três horas-aula de aproximadamente cinquenta minutos. Seu objetivo geral é promover o letramento literário e o letramento racial crítico por meio da leitura, da interpretação e da produção de cordéis.

Como objetivos específicos, pretende-se apresentar as características do gênero, promover o conhecimento das trajetórias de mulheres negras brasileiras, discutir processos de silenciamento histórico e estimular a produção literária dos estudantes. A sequência está organizada em três etapas: sensibilização e apresentação do gênero e da obra; leitura e interpretação dos cordéis; e produção textual.

As atividades privilegiam a leitura compartilhada, a roda de conversa, a interpretação coletiva e a escrita criativa. Embora organizadas em três horas-aula, as etapas podem ser ampliadas conforme o número de estudantes, o ritmo da turma e as condições de realização da atividade final.

A proposta didática

A sequência foi planejada para valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes e promover sua participação durante a leitura e a discussão dos textos. As três etapas articulam a aprendizagem de elementos do gênero cordel, o conhecimento das personagens apresentadas por Jarid Arraes e a reflexão sobre memória, representatividade e racismo.

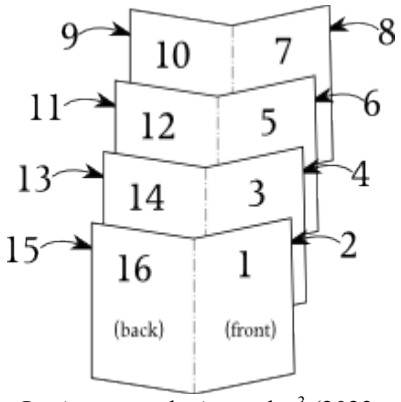
Primeira etapa: sensibilização e apresentação do cordel e da obra

Na primeira hora-aula, o professor iniciará uma roda de conversa para identificar as experiências da turma com a literatura de cordel. Poderá apresentar um exemplar ou uma imagem de folhetos e propor questões como: "Vocês já leram ou ouviram um cordel?", "Que

Linha Mestra, v. 20, n. 59, p. 19-33, maio/ago. 2026
ISSN 1980-9026

características chamam a atenção nesse tipo de publicação?” e “Que temas podem ser abordados por um cordel?”.

Figura 1: Esquema de dobradura para produção de um fanzine



Fonte: La Aventura de Aprender[3] (2023, p. 18).

Embora o esquema represente a confecção de um fanzine, a técnica de dobradura poderá ser adaptada à produção dos cordéis pelos estudantes na atividade final. A atividade permitirá reconhecer os conhecimentos prévios da turma e introduzir aspectos relacionados à circulação dos folhetos, à oralidade e à cultura popular. Em seguida, o professor apresentará brevemente a origem e as principais características do gênero, destacando a organização em versos e estrofes, o emprego de rimas, o ritmo, a recitação e a diversidade temática.

Para favorecer a percepção da musicalidade, poderá ser realizada a leitura em voz alta de um cordel curto escolhido pelo professor. Durante a leitura, os estudantes serão orientados a observar as repetições sonoras, a organização das estrofes e os efeitos produzidos pelo ritmo.

Na segunda parte da aula, o professor apresentará Jarid Arraes e sua obra *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*. Antes de fornecer informações biográficas, o professor poderá perguntar se a turma conhece a autora e quais escritoras negras brasileiras consegue citar. Também poderá questionar quais mulheres negras aparecem nos livros de História e de Literatura utilizados na escola.

Após ouvir as respostas, o professor explicará que Jarid Arraes é escritora, cordelista e autora de obras que abordam questões relacionadas a raça, gênero, memória e resistência. Em *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, ela reúne as trajetórias de quinze mulheres negras que participaram da história do país, entre elas Aqualtune, Antonieta de Barros, Carolina Maria

[3] Cómo hacer un fanzine. EducaLAB, p. 18, 2023. Disponível em: https://laaventuradeaprender.intef.es/wp-content/uploads/2023/06/Guia-LADA_Como-hacer-un-fanzine.pdf. Acesso em: 25 ago. 2026.

de Jesus, Dandara dos Palmares, Esperança Garcia, Luísa Mahin, Maria Felipa, Maria Firmina dos Reis, Na Agontimé e Tereza de Benguela.

Figura 2: Jarid Arraes e a obra *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*



Fonte: Arraes (2025).

O professor apresentará o livro e convidará os estudantes a observar o título, a capa, as ilustrações e os nomes das personagens. As respostas da turma poderão orientar uma breve discussão sobre a presença ou a ausência dessas mulheres nos materiais escolares.

Ao final da etapa, espera-se que os estudantes reconheçam o cordel como manifestação literária e cultural, identifiquem algumas de suas características e compreendam a proposta geral da obra de Jarid Arraes.

Segunda etapa: leitura e interpretação dos cordéis

Na segunda hora-aula, o professor selecionará três cordéis da obra, considerando os interesses da turma e a possibilidade de estabelecer relações entre as trajetórias apresentadas. Podem ser escolhidos, por exemplo, os textos dedicados a Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis e Maria Felipa, por permitirem discutir literatura, educação, resistência e atuação política.

Os estudantes serão divididos em três grupos, e cada grupo receberá um dos textos. Inicialmente, será realizada uma leitura silenciosa, para que os leitores estabeleçam contato individual com o cordel. Depois, os integrantes poderão organizar uma leitura compartilhada em voz alta, observando o ritmo, as rimas e a entonação.

Cada grupo discutirá o texto com base em um roteiro composto pelas seguintes questões: (1) Quem é a mulher retratada no cordel?; (2) Quais acontecimentos de sua trajetória aparecem no texto?; (3) Que dificuldades ou formas de opressão ela enfrentou?; (4) De que maneira reagiu a essas circunstâncias?; (5) Quais características do cordel podem ser identificadas?; (6) Que versos chamaram mais a atenção do grupo e por quê?; (7) A personagem era conhecida pelos integrantes antes da leitura?; (8) Por que sua história deve ser estudada?

As perguntas combinam a interpretação da narrativa, a análise dos elementos formais e a reflexão sobre os processos de apagamento. O professor acompanhará os grupos, auxiliará na compreensão de vocábulos ou referências históricas e incentivará a retomada dos versos para justificar as respostas.

Após a discussão, cada grupo apresentará brevemente a personagem estudada, indicando quem foi essa mulher, qual foi sua contribuição histórica e quais aspectos do cordel se destacaram durante a leitura. Enquanto os grupos realizam as apresentações, o professor registrará no quadro palavras relacionadas às trajetórias analisadas, como resistência, memória, escrita, liberdade, educação, luta e representatividade. Essa socialização permitirá comparar as experiências narradas, identificar diferenças entre os contextos históricos das personagens e discutir porque algumas figuras recebem amplo reconhecimento, enquanto outras permanecem pouco conhecidas.

Nesse momento, o professor poderá retomar a noção de silenciamento histórico e questionar quais fatores contribuíram para a ausência das mulheres negras em determinados relatos sobre a formação do país. A discussão deverá considerar a articulação entre racismo e sexismo, destacando como esses sistemas de opressão interferem na seleção das pessoas, das experiências e dos acontecimentos considerados dignos de registro e reconhecimento. Desse modo, evita-se responsabilizar as próprias personagens por sua invisibilização e evidencia-se o caráter histórico e social dos processos de apagamento.

A atividade pode ainda estabelecer relações entre os cordéis e situações contemporâneas. Os estudantes poderão refletir sobre a representatividade de mulheres negras nos livros, na televisão, no cinema, na política, na ciência e na literatura. O objetivo não é afastar a leitura do texto, mas demonstrar como a obra literária pode provocar perguntas sobre as formas de representação existentes na sociedade.

A centralidade das experiências narradas aproxima a atividade da perspectiva do letramento racial crítico. Conforme Ferreira (2014), as narrativas e contranarrativas permitem compreender como as identidades raciais são construídas e como determinados grupos

Linha Mestra, v. 20, n. 59, p. 19-33, maio/ago. 2026
ISSN 1980-9026

respondem aos processos de subordinação. Ao apresentar mulheres negras como protagonistas, os cordéis confrontam imagens de passividade e conferem visibilidade às suas ações.

Ao final da segunda etapa, espera-se que os estudantes sejam capazes de interpretar os textos, reconhecer as características formais e temáticas do cordel, compreender as contribuições históricas das mulheres retratadas e analisar criticamente os mecanismos de silenciamento que contribuíram para o apagamento de suas trajetórias.

Terceira etapa: produção de cordéis

Na terceira hora-aula, os estudantes produzirão um cordel inspirado nas leituras e nas discussões anteriores. A atividade busca consolidar os conhecimentos sobre o gênero e criar um espaço de expressão autoral.

A produção poderá ser realizada individualmente ou em duplas. Cada estudante ou dupla escolherá uma mulher negra cuja trajetória considere relevante. A personagem poderá ser uma figura histórica, uma escritora, artista, pesquisadora, liderança comunitária ou uma mulher do convívio do estudante, desde que sua escolha seja acompanhada de uma justificativa respeitosa.

Antes da escrita, o professor retomará a organização básica do cordel: título, composição em versos, divisão em estrofes, presença de rimas e desenvolvimento de uma narrativa ou reflexão. Considerando o tempo disponível e a faixa etária, será solicitada a produção de, no mínimo, três estrofes. A regularidade métrica poderá ser incentivada, mas não deverá impedir a participação daqueles que ainda estão desenvolvendo essa habilidade.

O planejamento do texto poderá ser orientado pelas seguintes perguntas: (1) Quem será homenageada?; (2) Quais aspectos de sua trajetória serão apresentados?; (3) Que contribuição ou qualidade será destacada?; (4) Que mensagem o cordel pretende comunicar ao leitor?; (5) Quais palavras podem ser utilizadas para construir as rimas?

Após o planejamento, os estudantes elaborarão a primeira versão do cordel. Durante essa etapa, o professor acompanhará o processo de escrita, auxiliando na organização das ideias, na seleção das informações sobre a mulher homenageada, na escolha das palavras e na construção das rimas. Em seguida, as produções serão compartilhadas entre os colegas para uma leitura colaborativa, na qual deverão observar se a trajetória apresentada está compreensível, se a homenagem foi construída de maneira respeitosa e se o texto apresenta as principais características do gênero.

Com base nas observações recebidas, os estudantes revisarão seus textos e elaborarão a versão final. Os cordéis poderão ser escritos em folhas dobradas no formato de folheto e ilustrados pelos próprios autores. Caso a escola disponha dos recursos necessários, as produções também poderão ser digitadas, organizadas em uma coletânea da turma e posteriormente compartilhadas em uma roda de leitura ou exposição escolar.

Ao assumir o papel de autores, os estudantes deixam de ocupar apenas a posição de receptores e passam a mobilizar experiências, memórias e repertórios para produzir sentidos. A atividade aproxima-se da concepção de Cosson (2021, p. 23), para quem é necessário superar uma visão meramente conteudista do ensino e proporcionar ao estudante "uma experiência de leitura a ser compartilhada".

A escolha de mulheres da comunidade também permite reconhecer experiências próximas como formas legítimas de conhecimento. Essa possibilidade dialoga com a centralidade do conhecimento experiencial discutida por Ferreira (2014), sem estabelecer uma equivalência automática entre todas as trajetórias. O professor deverá orientar a produção para que as homenagens não reproduzam estereótipos relacionados à raça, gênero ou condição social.

Ao final da atividade, será organizada uma roda de leitura, na qual os estudantes poderão recitar seus cordéis e compartilhar as escolhas realizadas durante o processo de criação. As produções também poderão compor uma exposição na escola ou integrar uma coletânea da turma, desde que sua divulgação seja autorizada pelos estudantes e, quando necessário, pelas pessoas homenageadas. Desse modo, a atividade contribuirá para o desenvolvimento da escrita, da criatividade, da oralidade e da autoria, além de consolidar as reflexões construídas ao longo da sequência sobre memória, representatividade e valorização das experiências de mulheres negras.

Recursos didáticos

Para a realização da sequência, serão utilizados exemplares de *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, textos impressos, quadro, projetor multimídia, imagens de folhetos e materiais para escrita e ilustração, como papel, lápis, canetas e lápis de cor. Os recursos poderão ser adaptados às condições da escola.

Linha Mestra, v. 20, n. 59, p. 19-33, maio/ago. 2026
ISSN 1980-9026

Avaliação

A avaliação ocorrerá de forma processual durante as três etapas. Serão considerados a participação nas rodas de conversa, o envolvimento nas leituras, a capacidade de interpretar os cordéis, o respeito às opiniões dos colegas e a articulação entre as narrativas e as discussões sobre memória, representatividade e racismo.

Na produção final, serão observados o atendimento à proposta, a organização em versos e estrofes, o emprego de rimas, a coerência da homenagem, a criatividade e a adequação da linguagem. A métrica não será utilizada como critério eliminatório, pois o objetivo é promover a experimentação do gênero e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.

A avaliação deverá valorizar o percurso de aprendizagem e fornecer orientações para a revisão das produções. Mais do que atribuir uma nota, pretende-se verificar como os estudantes se apropriam dos textos, constroem argumentos e reconhecem a contribuição das mulheres negras para a história e a cultura brasileiras.

Considerações finais

Este artigo apresentou uma proposta didática fundamentada na obra *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes, com o objetivo de articular literatura de cordel, letramento literário e letramento racial crítico no 9º ano do Ensino Fundamental.

A escolha da obra possibilita trabalhar os elementos formais do gênero sem separar a leitura de suas dimensões históricas e sociais. Ao conhecer as trajetórias de mulheres como Carolina Maria de Jesus, Dandara dos Palmares, Maria Felipa e Maria Firmina dos Reis, os estudantes podem ampliar seu repertório e problematizar os mecanismos que produziram a invisibilização de sujeitos negros, especialmente das mulheres.

A sequência organiza momentos de sensibilização, leitura, interpretação e produção textual. Essas atividades procuram valorizar a participação dos estudantes e compreender a formação do leitor como processo de construção e compartilhamento de sentidos. A elaboração de cordéis permite que os conhecimentos desenvolvidos durante a leitura sejam mobilizados em uma experiência de autoria.

A proposta também se relaciona às orientações da Lei nº 10.639/2003 ao inserir a história e a cultura afro-brasileira no ensino de literatura. Sua efetivação, contudo, depende de

mediação docente cuidadosa, formação adequada e atenção para que as discussões não sejam reduzidas a abordagens pontuais ou estereotipadas.

Considera-se, por fim, que o trabalho com os cordéis de Jarid Arraes pode contribuir para a formação de leitores capazes de reconhecer a pluralidade de vozes que constitui a literatura brasileira. Ao aproximar memória, experiência estética e reflexão crítica, a obra oferece possibilidades para práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo e com a valorização da diversidade.

Referências

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. 2. ed. São Paulo: Seguinte, 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 ago. 2026.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171–193.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis. Dois livros irmãos. *In*: DUARTE, E. A. (coord.). **Literatura afro-brasileira**: abordagens na sala de aula. Rio de Janeiro: Pallas, 2020, p. 9–10.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 27–47.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 193–215, jan./jun. 2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, [S. l.], v. 6, n. 14, p. 236–263, 2014. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141/138. Acesso em: 25 ago. 2026.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAURÉLIO, Marco. **Literatura de cordel**: do sertão à sala de aula. São Paulo: Paulus, 2013.

Sobre as autoras

Dariana Paula Silva Gadelha: Mestra e doutora em Letras, na área de concentração em Literatura Comparada, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora adjunta do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).
E-mail: dariana.gadelha@yahoo.com.br

Elen Karla Sousa da Silva: Doutora em Letras, na área de Estudos da Literatura, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora adjunta da Faculdade de Letras (FLET) e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).
E-mail: elen.silva@ufam.edu.br

Recebido em: 25 ago. 2026
Aprovado em: 20 set. 2026

A influência do lúdico na ansiedade e depressão em adultos e idosos

L'influence du ludique sur l'anxiété et la dépression chez les adultes et les personnes âgées

The influence of ludic on anxiety and depression in adults and the elderly

Deucimar Augusto Cardoso Oliveira[1]
Ciro César Guida Lima[2]
Danilo de Souza Felipe[3]
Márcio Moterani Swerts[4]
Rogério de Melo Grillo[5]

Resumo: O objetivo do presente artigo é analisar a influência de atividades potencialmente lúdicas na redução dos sintomas de ansiedade e depressão em adultos e idosos, em um projeto de extensão universitária. Trata-se de uma pesquisa quase-experimental, com delineamento pré e pós-teste de grupo único, de abordagem quantitativa e qualitativa. Os resultados indicam que atividades como jogos cooperativos, dinâmicas em grupo, atividades de expressão artística, jogos de mesa e tabuleiro, em prol do lúdico, representam ferramentas promissoras, acessíveis e de baixo custo, porquanto são formas de intervenção na saúde mental. Defende-se a essencialidade de programas baseados em atividades lúdicas voltadas à promoção da saúde e à qualidade de vida em diferentes contextos.
Palavras-chave: Lúdico; Depressão; Ansiedade.

Résumé: L'objectif du présent article est d'analyser l'influence d'activités potentiellement ludiques sur la réduction des symptômes d'anxiété et de dépression chez les adultes et les personnes âgées, dans le cadre d'un projet de vulgarisation universitaire. Il s'agit d'une étude quasi-expérimentale, avec un plan pré-test/post-test à groupe unique, adoptant une approche à la fois quantitative et qualitative. Les résultats indiquent que des activités telles que les jeux coopératifs, les dynamiques de groupe, les activités d'expression artistique, les jeux de société et de plateau, axées sur le ludique, constituent des outils prometteurs, accessibles et peu coûteux, dans la mesure où elles constituent des formes d'intervention en santé mentale. Nous défendons le caractère essentiel des programmes basés sur des activités ludiques visant à promouvoir la santé et la qualité de vie dans différents contextes.
Mots-clés: Ludique; Dépression; Anxiété.

Abstract: The objective of this article is to analyze the influence of potentially ludic activities on reducing symptoms of anxiety and depression in adults and older adults, within a university extension project. This is a quasi-experimental study with a single-group pre- and post-test design, employing both quantitative and qualitative approaches. The results indicate that activities such as cooperative games, group dynamics, artistic expression activities, and table and board games — all designed to foster ludic — represent promising, accessible, and low-cost tools, as they serve as forms of mental health intervention. The study advocates for the essential role of programs based on ludic activities aimed at promoting health and quality of life in different contexts.
Keywords: Ludic; Depression; Anxiety.

[1] IFSULDEMINAS, Muzambinho
[2] IFSULDEMINAS, Muzambinho
[3] IFSULDEMINAS, Muzambinho
[4] SEE/MG, Machado
[5] IFSULDEMINAS, Muzambinho

Introdução

A ansiedade e a depressão figuram entre os transtornos mentais de maior crescimento na população mundial. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2023), no mundo, mais de 1 bilhão de pessoas sofrem de desordens mentais, onde cerca de 4,4% e 4% sofrem de depressão e ansiedade, respectivamente. No Brasil, estudos epidemiológicos evidenciam que aproximadamente 15,5%, ou seja 33 milhões de pessoas foram ou serão acometidas pela depressão no decorrer da vida. Já a ansiedade, acomete 9,3% dos brasileiros, o que significa cerca de 18 milhões de pessoas, encaixando o Brasil na liderança mundial de transtornos de ansiedade. Em 2023, o Brasil era líder do ranking da depressão entre os países da América Latina, seguido por Cuba, Barbados, Paraguai, Bahamas, Uruguai e Chile (BBC News Brasil, 2023; Fiocruz, 2025; Organização Pan-Americana da Saúde, 2025).

A ansiedade e a depressão são doenças que comprometem significativamente a funcionalidade diária, o bem-estar emocional e a qualidade de vida de milhões de pessoas. Essas condições frequentemente coexistem e compartilham fatores de risco comuns, como isolamento social, estresse crônico, experiências traumáticas e a ausência de atividades prazerosas e significativas (*National Institute Of Mental Health*, 2023). Entre os grupos populacionais mais vulneráveis a esses transtornos, destacam-se adultos e idosos, que estão mais expostos a situações geradoras de sofrimento psíquico, influenciadas por perdas afetivas, doenças crônicas, limitações físicas e mudanças no papel social. Além das manifestações emocionais, alterações neurobiológicas envolvendo disfunções nos circuitos pré-frontal-estriatal, hipocampo e amígdala, bem como processos inflamatórios e doenças vasculares, contribuem para o agravamento desses quadros (Butters *et al*., 2008; Slavich; Irwin, 2014).

Por outro lado, temos atividades que requerem o ato de jogar e de se expressar, as quais constituem um recurso importante quanto à promoção da qualidade de vida. Ora, não são atividades voltadas à infância, mas sim estão presente ao longo de todo o ciclo vital, contribuindo para a manutenção da saúde mental (Ferland, 2003; Freitas *et al*., 2023; Lillemyr, 2009). Nesse contexto, torna-se cada vez mais necessária a adoção de abordagens terapêuticas humanizadas, acessíveis e integrativas, entre as quais se destacam as atividades recreativas que promovam o lúdico.

Cabe destacar que defendemos o lúdico como um modo de expressividade (livre expressão) do sujeito na sua relação com um comportamento lúdico (jogos, brincadeiras, rondas, cantigas, danças, puzzles, enigmas, adivinhas, parlendas etc.). Em função disso,

manifesta-se por intermédio do sentido que o sujeito atribui a essa vivência. O lúdico, então, desponta da experiência significativa do sujeito, quer dizer, de uma experiência autêntica que somente pode ser vivenciada e, assim, sentida por ele próprio (afetar-se). Nesse viés, o lúdico é subjetivo, em razão de ser uma experiência simbólica-emocional direta e singular (biocultural) do sujeito, que provoca sentidos frente aos diversificados afetos vivenciados nos comportamentos lúdicos (Grillo, 2022).

Dito isso, atividades que podem promover o lúdico, como os jogos, por exemplo, apresentam potencial significativo para a redução de sintomas de estresse, ansiedade e depressão, além de favorecerem estímulos cognitivos, criativos e sociais (Oliveira *et al*., 2019; Sutton-Smith, 2016; Fiske; Wetherell; Gatz, 2009). Essas práticas contribuem para o fortalecimento da autoestima, da integração social e da expressão de sentimentos, configurando-se como estratégias relevantes no cuidado à saúde mental de adultos e idosos (Alves; Marcellino, 2010).

Estudos recentes indicam que a implementação de práticas recreativas lúdicas em contextos terapêuticos favorece a melhora do humor, o resgate de memórias afetivas, o aumento do senso de pertencimento e o fortalecimento de vínculos interpessoais. Ora, são elementos fundamentais no enfrentamento da solidão, da tristeza e do sofrimento emocional (Sutton-Smith, 2016; Freitas *et al*., 2023).

Contudo, apesar do reconhecimento de atividades, que enfoquem no lúdico como recursos terapêuticos, ainda são escassas as pesquisas, especialmente em contextos comunitários e projetos de extensão universitária, que investigam de forma sistemática e empírica seus efeitos diretos sobre os sintomas de ansiedade e depressão em adultos e idosos. Logo, formula-se a seguinte questão de pesquisa: as atividades de caráter lúdico são eficazes na redução dos sintomas de ansiedade e depressão em adultos e idosos participantes de um projeto de saúde comunitária?

Diante desse questionamento, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a influência de atividades potencialmente lúdicas na redução dos sintomas de ansiedade e depressão em adultos e idosos inseridos em um projeto de extensão universitária, com foco na saúde e atendendo à comunidade local.

Destarte, busca-se contribuir para o desenvolvimento de estratégias terapêuticas, baseadas atividades recreativas e lúdicas, mais integradas, eficazes e adequadas às necessidades psicossociais dessa população.

Vale minudenciar que, além de sua relevância acadêmica, esta pesquisa possui importância social e prática, ao propor uma intervenção não farmacológica, acessível e passível de implementação em projetos comunitários, serviços de saúde, centros de convivência e instituições voltadas ao cuidado da população adulta e idosa. Os resultados indicam a necessidade de ações e políticas de promoção da saúde mental, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar emocional de adultos e idosos. Então, o presente estudo se defende a necessidade de ampliar o conhecimento científico acerca do potencial do lúdico mediante jogos, como estratégia complementar no cuidado à saúde mental.

Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa quase-experimental, com delineamento pré e pós-teste de grupo único, de abordagem quantitativa e qualitativa. Esse tipo de delineamento foi adotado por possibilitar a análise dos efeitos de uma intervenção específica em contexto real, sem a utilização de grupo controle, sendo adequado a estudos desenvolvidos em projetos de extensão e saúde comunitária. A abordagem quantitativa teve como finalidade avaliar as alterações nos níveis de ansiedade e depressão antes e após a intervenção lúdica, enquanto a abordagem qualitativa buscou compreender aspectos subjetivos relacionados ao engajamento, à afetividade e às interações sociais dos participantes ao longo das sessões.

A pesquisa foi conduzida em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios do estudo, e concordaram em participar de forma voluntária mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram assegurados o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações coletadas, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins científicos.

A amostra foi composta por oito participantes, adultos e idosos com idade igual ou superior a 40 anos, vinculados ao Projeto de Extensão Pró-Saúde / Grupo Diferenciados, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho. Os critérios de inclusão foram: idade mínima de 40 anos, participação regular no projeto de extensão, preservação da capacidade cognitiva e condições físicas compatíveis com a realização das atividades propostas. Foram excluídos indivíduos com comprometimento cognitivo significativo, limitações físicas severas que inviabilizassem a participação ou ausência em mais de duas sessões da intervenção.

A intervenção foi realizada nas dependências do Centro de Ciências Aplicadas à Educação e Saúde (CeCAES) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho. Os espaços utilizados apresentavam condições adequadas de conforto, segurança e acessibilidade para a realização das atividades lúdicas em grupo.

Para a avaliação dos sintomas de ansiedade e depressão, utilizou-se a Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21), desenvolvida por Lovibond e Lovibond (1995) e validada para o contexto brasileiro por Vignola e Tucci (2014). O instrumento é composto por 21 itens distribuídos em três subescalas, sendo utilizadas neste estudo apenas as subescalas de ansiedade e depressão, com respostas organizadas em escala *Likert* de quatro pontos. Adicionalmente, foi aplicado um Questionário Sociodemográfico, elaborado pelos pesquisadores, contendo informações referentes à idade, sexo, escolaridade e histórico de saúde. Para a coleta de dados qualitativos, utilizou-se um Diário de Bordo, no qual foram registrados, ao final de cada sessão, aspectos relacionados ao engajamento, comportamento, interação social e respostas emocionais dos participantes.

Inicialmente, os participantes receberam esclarecimentos gerais sobre a pesquisa e, após a assinatura do TCLE, responderam ao Questionário de Prontidão para Atividade Física (PAR-Q) e ao Miniexame do Estado Mental (MEEM), com o objetivo de verificar a aptidão física e a preservação cognitiva mínima exigida. Na sequência, foram aplicados o Questionário Sociodemográfico e a Escala DASS-21, estabelecendo os escores basais de ansiedade e depressão (avaliação pré-intervenção). A intervenção lúdica ocorreu ao longo de quatro semanas consecutivas, com frequência de duas sessões semanais, totalizando oito encontros, cada um com duração aproximada de 60 minutos. As sessões foram conduzidas por profissionais e acadêmicos vinculados ao projeto de extensão, respeitando as características individuais, limitações físicas e o ritmo dos participantes.

Cada sessão iniciou-se com um aquecimento padronizado de aproximadamente cinco minutos, composto por alongamentos dinâmicos, exercícios respiratórios e movimentos articulares leves, além de uma breve dinâmica introdutória de caráter recreativo e lúdico, com o objetivo de favorecer processos de interação social. Após o aquecimento, foi concedido um intervalo de dois minutos de descanso. As atividades recreativas incluíram jogos cooperativos e cognitivos, dinâmicas de grupo, oficinas de expressão artística (pintura, colagem e teatro espontâneo), sessões de música associadas ao movimento corporal e atividades voltadas ao estímulo da socialização, da autoestima, da memória afetiva e da expressão emocional. Todas

as atividades foram personalizadas às condições individuais dos participantes, priorizando o bem-estar emocional e a vivência prazerosa. Ao final de cada sessão, os pesquisadores realizaram registros sistemáticos no diário de campo. Após a conclusão da oitava sessão, a Escala DASS-21 foi reaplicada, caracterizando a avaliação pós-intervenção.

Com o objetivo de minimizar interferências externas nos indicadores emocionais, todas as sessões foram realizadas no mesmo horário. Os participantes foram orientados a evitar a realização de atividades físicas intensas nas 24 horas anteriores às sessões, bem como a ingestão de bebidas alcoólicas ou estimulantes do sistema nervoso central nas 10 horas que antecederam as atividades.

Os dados quantitativos obtidos por meio da Escala DASS-21 foram analisados utilizando o *software JASP*. Inicialmente, realizou-se análise descritiva dos dados, expressa em média e desvio padrão. A normalidade da distribuição foi verificada por meio do teste de *Shapiro-Wilk.* Para a comparação dos escores de ansiedade e depressão nos momentos pré e pós-intervenção, utilizou-se o teste t de *Student* para amostras pareadas, adotando-se nível de significância de $p \leq 0,05$. Nos casos em que a normalidade não foi atendida, aplicou-se o teste não paramétrico de *Wilcoxon*. O tamanho do efeito foi calculado por meio do coeficiente de *Cohen's d*. Os dados qualitativos provenientes dos diários de campo foram analisados de forma descritiva, com base num modelo de análise por categorias, possibilitando a identificação de padrões de comportamento, engajamento emocional e interação social ao longo das sessões.

Resultados

A Tabela 1 apresenta os escores brutos de depressão e ansiedade dos participantes nos momentos pré e pós-intervenção, obtidos por meio da Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21). Optou-se pela utilização dos escores brutos, conforme recomendação para análises comparativas intraindividuais.

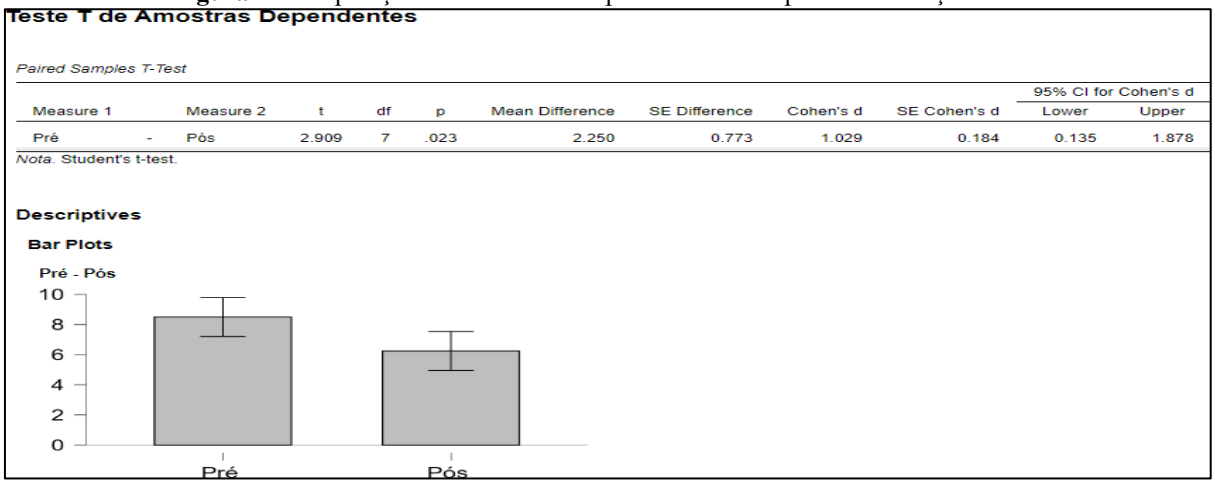
De modo geral, observa-se redução consistente nos escores de depressão e ansiedade após a realização das sessões recreativa e lúdicas, conforme Tabela 1. E observa-se redução dos escores médios de depressão no período pós-intervenção, conforme Figura 1.

Tabela 1: Escores pré e pós-intervenção da DASS-21 (Depressão e Ansiedade)

Participante	**Dep Pre**	**Dep Pós**	**Ans Pre**	**Ans Pós**
1	8	7	10	10
2	9	4	8	3
3	4	3	2	2
4	8	5	9	4
5	4	3	4	2
6	3	3	3	3
7	17	11	20	15
8	15	14	6	4

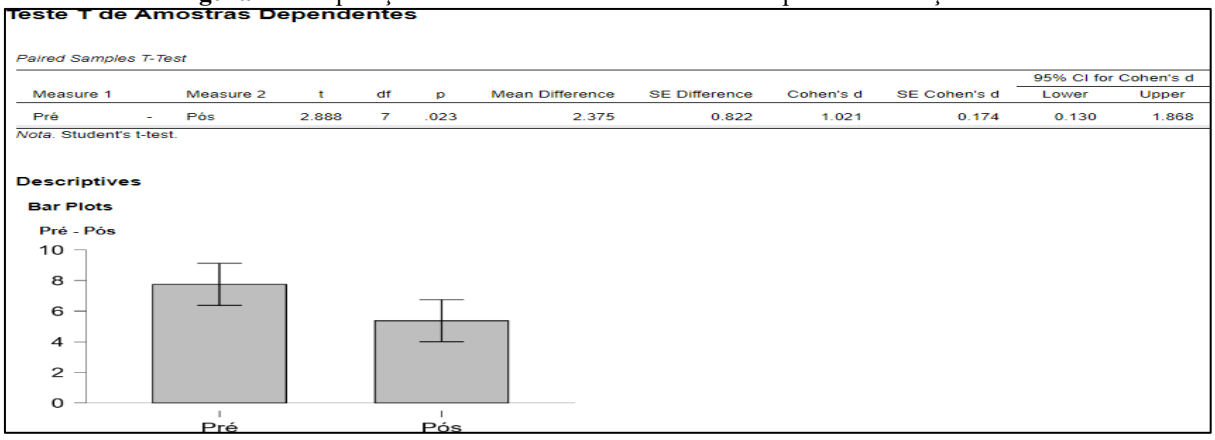
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Figura 1: Comparação das médias de depressão antes e após a intervenção lúdica



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 2: Comparação das médias de ansiedade antes e após a intervenção lúdica



Fonte: Dados da pesquisa.

Para a análise estatística, utilizou-se o teste t de Student para amostras pareadas, após verificação da normalidade dos dados por meio do teste de Shapiro-Wilk. As análises foram realizadas no software JASP, adotando-se nível de significância de $p \leq 0,05$.

Depressão (n = 8)

-Média pré-intervenção: 7,75

-Média pós-intervenção: 5,50

-Redução média: 2,25 pontos

-Teste t pareado: t = 3,05; p = 0,017

Esses resultados indicam redução estatisticamente significativa dos sintomas depressivos após a intervenção lúdica.

Ansiedade (n = 8)

-Média pré-intervenção: 7,75

-Média pós-intervenção: 5,37

-Redução média: 2,38 pontos

-Teste t pareado: t = 2,89; p = 0,023

Em relação aos sintomas de ansiedade, observou-se redução estatisticamente significativa dos escores após a intervenção lúdica. A média dos participantes diminuiu de 7,75 no momento pré-intervenção para 5,37 no momento pós-intervenção, correspondendo a uma redução média de 2,38 pontos. O teste t de *Student* para amostras pareadas indicou diferença estatisticamente significativa (t = 2,89; p = 0,023), acompanhada por tamanho de efeito grande (d = 1,02), sugerindo impacto relevante da intervenção sobre os níveis de ansiedade.

Resumo

- Depressão → Redução significativa (p < 0,05)

- Ansiedade → Redução significativa (p = 0,023)

Esses resultados confirmam as hipóteses da pesquisa, evidenciando que a intervenção lúdica produziu impacto relevante nos sintomas depressivos e ansiosos.

Com o objetivo de complementar a interpretação dos resultados, foram calculados o tamanho de efeito (*Cohen's d*) e os intervalos de confiança de 95% (IC 95%) das diferenças entre os momentos pré e pós-intervenção.

Tabela 2: Tamanho de efeito (*Cohen's d*)

Variável	Diferença Média (Pré–Pós)	DP das Diferenças	Cohen's d	IC 95% – Inferior	IC 95% – Superior
Depressão	2,25	2,19	1,03	0,42	4,08
Ansiedade	2,38	2,33	1,02	0,43	4,32

Fonte: Dados da pesquisa.

Os intervalos de confiança referem-se à diferença média entre os momentos pré e pós-intervenção.

Valores de *Cohen's d* superiores a 0,8 indicam tamanho de efeito grande, demonstrando impacto expressivo da intervenção recreativa e lúdica em ambas as variáveis. Observa-se, contudo, ampla variação nos intervalos de confiança, atribuída principalmente ao reduzido tamanho da amostra, devendo os resultados serem interpretados com cautela.

A análise dos diários de campo reforçou os achados quantitativos, indicando evolução emocional e comportamental durante as sessões.

Principais padrões observados:

Engajamento e participação: As sessões registraram alta adesão e participação consistente, com os participantes mostrando progressiva confiança, redução da timidez e maior abertura para expressar emoções.

Socialização e vínculo: as atividades envolveram cooperação, comunicação e interação contínua. Os participantes demonstraram fortalecimento dos laços sociais, fator associado à melhora no humor e redução de sintomas depressivos.

Expressividade emocional: as aulas que incluem música, dança e mímica apresentaram os maiores níveis de engajamento, alegria e espontaneidade. A expressão corporal permitiu aos participantes liberarem tensão e acessar memórias afetivas positivas.

Percepções emocionais registradas: as sessões favoreceram sentimentos de alegria, relaxamento e sensação de pertencimento; observou-se redução dos níveis de ansiedade situacional; participantes relataram "leveza", "satisfação" e maior energia após as atividades.

Linha Mestra, v. 20, n. 59, p. 34-48, maio/ago. 2026
ISSN 1980-9026

Tabela 3: Integração dos resultados quantitativos e qualitativos

Efeito observado	Evidência quantitativa	Evidência qualitativa
Redução da depressão	p = 0.017 (significativo)	Relatos de alegria, socialização, memórias felizes
Redução da ansiedade	p = 0.023 (significativo)	Relaxamento, diminuição da timidez, engajamento crescente
Aumento de bem-estar	—	Expressividade, cooperação, vínculos afetivos

Fonte: Dados da pesquisa.

A integração entre os dados quantitativos e qualitativos permite compreender de forma mais ampla os efeitos da intervenção recreativa e lúdica. A redução significativa dos sintomas depressivos foi acompanhada por relatos de alegria, humor, socialização e fortalecimento de vínculos afetivos, enquanto a redução da ansiedade foi sustentada por manifestações de relaxamento, maior confiança e engajamento progressivo nas atividades.

Destarte, os resultados indicam que as atividades recreativas e lúdicas promoveram benefícios emocionais mensuráveis e percebidos subjetivamente pelos participantes. Com isso, reforçando o potencial do lúdico como um elemento que pode ser instigado, estrategicamente, no bojo das atividades recreativas, em prol do cuidado à saúde mental de adultos e idosos.

Discussão

A análise dos resultados evidenciou que a intervenção com atividades recreativas em prol do lúdico, proporcionou efeitos positivos sobre a saúde mental dos participantes, com destaque para a redução significativa dos sintomas depressivos. O tamanho de efeito elevado observado para a depressão (*Cohen's d* = 1,03) indica impacto expressivo da intervenção, reforçando a relevância clínica dos achados. Resultado semelhante foi observado para a ansiedade, que também apresentou tamanho de efeito elevado (*Cohen's d* = 1,02) com redução estatisticamente significativa dos escores.

A redução estatisticamente significativa da depressão (p = 0,017) corrobora evidências prévias que apontam o potencial terapêutico das atividades recreativas e lúdicas no cuidado à saúde mental de adultos e idosos. Segundo Alexopoulos (2005), fatores como isolamento social,

perdas afetivas e limitações funcionais contribuem para o agravamento de quadros depressivos nessa população. Nesse entendimento, o lúdico, materializado nas atividades recreativas, pode atuar como estímulo emocional positivo ao proporcionar experiências prazerosas, propiciar a interação social e favorecer a expressão de sentimentos, elementos basilares para a redução do sofrimento psíquico.

Os dados qualitativos, provenientes dos diários de campo, evidenciam essa inferência, ao sinalizar um aumento progressivo quanto ao engajamento, à confiança e à expressividade emocional dos participantes ao longo das sessões.

Ademais, os relatos de alegria, sensação de pertencimento e maior disposição para interação social, sugerem que as atividades propostas beneficiam vivências emocionalmente significativas, alinhadas ao que a literatura descreve como fatores protetivos contra a depressão (Amorim *et al.*, 2022).

Atinente à ansiedade, observou-se redução estatisticamente significativa dos escores após a intervenção, acompanhada por tamanho de efeito elevado. Apesar do reduzido tamanho amostral, os dados quantitativos e qualitativos convergem para um efeito positivo em relação ao lúdico e à recreação diante dos sintomas ansiosos. Por isso, os achados estão em consonância com pesquisas, as quais indicam que práticas lúdicas contribuem para a diminuição da tensão emocional e do estresse, especialmente quando associadas à socialização e à expressão corporal (Silva *et al.*, 2023; Kim, 2017).

As atividades que envolveram movimento corporal, música e jogos cooperativos apresentaram maior adesão e entusiasmo, o que pode ser explicado por mecanismos neuropsicológicos relacionados à ativação de áreas cerebrais ligadas ao prazer, à criatividade e à regulação emocional (Slavich; Irwin, 2014). Esses estímulos favorecem sensações de bem-estar, leveza e motivação, aspectos frequentemente relatados pelos participantes ao término das sessões.

Do ponto de vista psicossocial, a intervenção se mostrou profícua à promoção de vínculos interpessoais e apoio mútuo, fatores reconhecidos como fundamentais para a prevenção e o manejo de transtornos do humor em adultos e idosos. O lúdico, ao integrar componentes emocionais, cognitivos e sociais, demonstrou potencial para atuar de forma multidimensional na saúde mental, especialmente no enfrentamento dos sintomas depressivos.

De modo geral, os resultados obtidos demonstram que a recreação associada ao lúdico pode ser uma estratégia acessível, humanizada e potencialmente eficaz no cuidado à saúde mental em contextos comunitários. A convergência entre os achados quantitativos e qualitativos

expõe de que as intervenções recreativas e lúdicas podem contribuir substancialmente à promoção do bem-estar emocional e à qualidade de vida de adultos e idosos.

Embora os resultados apresentados indiquem efeitos positivos no que tange às intervenções realizadas na saúde mental dos participantes, este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos achados, a saber: a quantidade amostral, a ausência de grupo controle, o período de intervenção e o viés de seleção dos participantes.

Todavia, defendemos que essas limitações não invalidam os resultados obtidos, os achados contribuem para a compreensão do uso da ludicidade como estratégia complementar em saúde mental e resultados fornecem evidências preliminares relevantes. Ademais, para pesquisas futuras, alvitra-se investigar aplicações práticas em contextos variados, como Unidades Básicas de Saúde, centros de convivência de idosos, equipes de ESF/NASF, instituições de longa permanência e programas comunitários.

Considerações finais

Os resultados do presente estudo sinalizam que a intervenção baseada em atividades potencialmente lúdicas, em suma, exerceu influência positiva acerca da saúde mental de adultos e idosos, sobretudo na redução dos sintomas depressivos. A diminuição estatisticamente significativa dos escores de depressão associada a um tamanho de efeito elevado, evidencia que atividades que oportunizam o lúdico, precipuamente, podem configurar em uma estratégia viável e eficaz no contexto de intervenções psicossociais voltadas a população em questão.

Dessarte, a concatenação entre os dados quantitativos e qualitativos permitiu uma compreensão mais abrangente dos efeitos da intervenção, demonstrando que as atividades recreativas visando ao lúdico, impactam não apenas os indicadores psicométricos, mas também aspectos subjetivos relacionados ao bem-estar, à socialização e à qualidade de vida.

Nesses moldes, tais resultados estão em consonância com a literatura científica, que destaca a importância de abordagens humanizadas e não farmacológicas na promoção da saúde mental de adultos e idosos. Esses achados demonstram que o lúdico pode contribuir de forma positiva para a promoção da saúde mental de adultos e idosos em contextos comunitários.

Propugna-se que atividades como jogos cooperativos, dinâmicas em grupo, atividades de expressão artística, jogos de mesa e tabuleiro, em prol do caráter lúdico, representam ferramentas promissoras, acessíveis e de baixo custo, visando intervenções em saúde mental.

Portanto, podendo ser incorporada a programas de promoção da saúde e qualidade de vida em diferentes contextos comunitários e institucionais. Com isso, a sua aplicação sistemática pode contribuir de maneira significativa à prevenção e ao enfrentamento de sintomas depressivos, bem como para o fortalecimento do bem-estar emocional e social de adultos e idosos.

Referências

ALEXOPOULOS, G. S. Depression in the elderly. **The Lancet**, v. 365, n. 9475, p. 1961–1970, 2005.

AMORIM, E. C. *et al*. Atividades lúdicas na promoção da saúde mental em um centro de convivência da pessoa idosa no município de Pesqueira-PE. **Revista Multidisciplinar em Saúde**, v. 4, n. 3, p. 1253-1258, 2023.

BBC NEWS BRASIL (Brasil). **Por que o Brasil tem a população mais depressiva da América Latina?** 2025. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/czkekymmv55o. Acesso em: 14 jan. 2026.

BUTTERS, M. A. *et al.* Pathways linking late-life depression to persistent cognitive impairment and dementia. **Dialogues in Clinical Neuroscience**, v. 10, n. 3, p. 345-357, 2008.

ALVES, C.; MARCELLINO, N. C. Adulto e lúdico: a atuação do profissional de educação física no lazer. **Motriz**: Revista de Educação Física, [*S. l.*], v. 16, n. 1, p. 103-112, nov. 2009.

FERLAND, F. **O modelo lúdico**. Montreal: University of Montreal Press, 2003.

FISKE, A.; WETHERELL, J. L.; GATZ, M. Depression in older adults. **Annual Review of Clinical Psychology,** v. 5, p. 363-389, 2009.

FREITAS, A. F. P. *et al*. Intervenções psicológicas lúdicas frente à saúde mental de idosos institucionalizados: tecendo laços afetivos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENVELHECIMENTO HUMANO, 10., 2023, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/102000. Acesso em: 18 jul. 2026.

FIOCRUZ (Brasil). **#JaneiroBranco:**: práticas de saúde mental. práticas de saúde mental. 2025. Disponível em: https://www.fiocruzbrasilia.fiocruz.br/janeirobranco-plataforma-ideiasus-destaca-praticas-de-saude-mental/. Acesso em: 14 jan. 2026.

GRILLO, R. M. (Re)construindo as pontes de Castália: algumas reflexões sobre o lúdico. *In*: GRILLO, R. M.; SCAGLIA, A. J.; CARNEIRO, L. T. (org.). **Em defesa do jogo**: diálogos epistemológicos contemporâneos. Curitiba: Appris, 2022, p. 159-208.

KIM, D. J. The effects of a combined physical activity, recreation, and art and craft program on ADL, cognition, and depression in the elderly. **Journal of Physical Therapy Science**, v. 29, n. 4, p. 744-747, 2017.

LILLEMYR, O. F. **Taking play seriously**: children and play in early childhood education - an exciting challenge. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2009.

NATIONAL Institute of Mental Health (NIMH). **Mental illness statistics**. 2023. Disponível em: https://www.nimh.nih.gov/health/statistics/mental-illness. Acesso em: 15 jul. 2025.

OLIVEIRA, B. L. *et al*. A importância da ludicidade para a saúde da pessoa idosa: um relato de experiência. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENVELHECIMENTO HUMANO, 6., 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/53029. Acesso em: 18 jul. 2026.

ORGANIZAÇÃO Pan-Americana da Saúde (Washington). Organização Mundial da Saúde. **Mais de um bilhão de pessoas vivem com condições de saúde mental; serviços precisam de ampliação urgente**. 2025. Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/2-9-2025-mais-um-bilhao-pessoas-vivem-com-condicoes-saude-mental-servicos-precisam. Acesso em: 14 jan. 2026.

SILVA, J. R. *et al*. The benefits of physical exercise on mental health and cognitive decline in aged people: an integrative review. **SMAD** – Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas, v. 19, p. e188376, 2023.

SLAVICH, G. M.; IRWIN, M. R. From stress to inflammation and major depressive disorder: a social signal transduction theory of depression. **Psychological Bulletin**, v. 140, n. 3, p. 774-815, 2014.

SUTTON-SMITH, B. **Play for life**: play theory and play as emotional survival. Rochester: Strong Museum of Children's Play, 2016.

VIGNOLA, R. C. B.; TUCCI, A. M. Adaptation and validation of the depression, anxiety and stress scale (DASS-21) for brazilian portuguese. **Journal of Affective Disorders**, v. 155, p. 104-109, 2014.

WORLD Health Organization. **Depression and other common mental disorders: global health estimates**. Geneva: WHO, 2023. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/depression-global-health-estimates. Acesso em: 16 jul. 2026.

Sobre os autores

Deucimar Augusto Cardoso Oliveira: Bacharel em Educação Física, IFSULDEMINAS, Muzambinho.
E-mail: deucimar4002@gmail.com

Ciro César Guida Lima: Bacharel em Educação Física, IFSULDEMINAS, Muzambinho.
E-mail: ciro.g.lima1@gmail.com

Danilo de Souza Felipe: Possui Licenciatura (2015) e Bacharelado (2017) em Educação Física pelo IFSULDEMINAS - câmpus Muzambinho. Mestre em Ciências Fisiológicas pela UNIFAL-MG (2022). Professor de Educação Física efetivo no IFF, Campus Santo Antônio de Pádua. Tem experiência nas áreas: exercício físico para a terceira idade, treinamento esportivo, e educação física escolar.
E-mail: danilo.felipe@muz.ifsuldeminas.edu.br

Márcio Moterani Swerts: Possui mestrado em Mestrado em Educação pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações (2005) e doutorado em Educação pela Universidade São Francisco (2016). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia e Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia, síndrome de burnout, rede pública, escola e discursos. Membro Titular do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP, do IFSULDEMINAS.
E-mail: marcioswerts@hotmail.com

Rogério de Melo Grillo: Pós-Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2020-2022). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2018). Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (2012), campus Itatiba/SP. Licenciado e Bacharel em Educação Física (2005) e Especialista em Educação Física Escolar (2007) pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais/SP. Graduado em Pedagogia pela FAFIBE (MG). Graduado em Letras pela Unicive (PR). É pesquisador na Universidade Federal do Ceará, sendo coordenador de pesquisa do Centro de Estudo sobre Ludicidade e Lazer (CELULA - UFC); na UFSC, sendo membro do GEPROFEM. É membro da "The Association for the Study of Play (TASP)". Fez estágio doutoral (Edital Cooperação Mundial) na Universidad de Buenos Aires (UBA) - Argentina, sob a orientação da profa. Dra. Carolina Duek (UBA/Conicet). É membro titular do Conselho Editorial da Editora Científica e da Brazilian Journal of Policy and Development. Vice-presidente da Confederação Brasileira de Xadrez Escolar - CBXE. Tem 22 anos de experiência na Educação Básica, atuando nas funções de professor, coordenador, diretor e consultor pedagógico; e 10 no Ensino Superior, na função de professor e pesquisador. Realiza pesquisas na área da Educação e da Epistemologia, com ênfase em: Teorias sobre Jogo, Lúdico e Cultura Lúdica; Didática e comportamento lúdico; Inclusão e Teoria Histórico-Cultural.
E-mail: rogerio.grillo@ifsuldeminas.edu.br

Recebido em: 23 set. 2026
Aprovado em: 10 out. 2026

Biblioteca escolar e aprendizagem criativa: contribuições para a inovação pedagógica e o marco legal da educação básica no Brasil

The school library and creative learning: contributions to pedagogical innovation and the legal framework of basic education in Brazil

Biblioteca escolar y aprendizaje creativo: contribuciones a la innovación pedagógica y al marco jurídico de la educación básica en Brasil

Gilvan Cavalcante Silva Filho[1]

Vinicius Oliveira Seabra Guimarães[2]

Resumo: O artigo investiga como os princípios da aprendizagem criativa se articulam ao arcabouço legal da educação básica brasileira, com especial atenção à biblioteca escolar como espaço de mediação pedagógica. A pesquisa se baseia em levantamento bibliográfico e análise documental sistematizada em um quadro normativo tripartido que reúne dispositivos legais e a legislação referente às bibliotecas escolares. A partir dos fundamentos construcionistas de Seymour Papert e do modelo da Espiral da Aprendizagem Criativa de Mitchel Resnick, analisam-se convergências entre criatividade, autoria, investigação e protagonismo discente e as competências e diretrizes prescritas nos documentos oficiais. Conclui-se que a aprendizagem criativa é compatível com o marco legal vigente e representa uma estratégia pertinente para o fortalecimento da educação pública brasileira.
Palavras-chave: Aprendizagem criativa; Biblioteca escolar; Legislação educacional.

Abstract:. This article investigates how the principles of creative learning articulate with the legal framework of Brazilian basic education, with particular emphasis on the school library as a pedagogical mediation space. The qualitative and exploratory research is grounded in bibliographic review and documentary analysis, systematized through a tripartite normative framework that compiles literal legal provisions and the legislation concerning school libraries. Drawing on Seymour Papert's constructionist foundations and Mitchel Resnick's Creative Learning Spiral model, the study examines convergences between creativity, authorship, inquiry, and student protagonism, and the competencies and guidelines prescribed in official educational documents. The study concludes that creative learning is compatible with the current legal framework and represents a relevant strategy for strengthening Brazilian public education.
Keywords: Creative learning; School Library; Educational legislation.

Resumen: Este artículo analiza las interrelaciones entre el aprendizaje creativo y el marco legal de la educación brasileña, con énfasis en la biblioteca escolar como espacio pedagógico. Mediante un enfoque basado en investigación bibliográfica y documental, la investigación buscó comprender cómo los principios del aprendizaje creativo pueden articularse con las competencias establecidas en documentos legales. El estudio destaca el potencial de la biblioteca escolar como entorno para el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras, promoviendo el empoderamiento estudiantil, la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico. La conclusión es que, a pesar de la falta de normativa específica, existe respaldo normativo para la implementación del aprendizaje creativo como estrategia educativa transformadora en el contexto de las escuelas públicas brasileñas.
Palabras clave: Aprendizaje creativo; Biblioteca escolar; Legislación educativa.

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
[2] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

Introdução

A aprendizagem criativa, conforme apresentado por Oliveira e Marques (2024), constitui uma abordagem educacional fundamentada nos princípios do Construcionismo, teoria formulada por Seymour Papert (1985, 1993, 1996, 2008), que compreende o conhecimento como resultado de experiências ativas, significativas e socialmente situadas. O conceito foi posteriormente aprofundado e sistematizado por Mitchel Resnick (2006, 2017, 2020; Resnick *et al*. 2020), que ampliou a perspectiva construcionista ao propor um modelo pedagógico orientado pela experimentação, pela colaboração e pela motivação intrínseca dos estudantes.

O Construcionismo, formulado por Seymour Papert (1985, 1993, 1996, 2008), constitui a base epistemológica da aprendizagem criativa e propõe que o conhecimento é construído de maneira ativa por meio da criação de artefatos significativos. Em obras como *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*, Papert argumenta que crianças aprendem de forma mais profunda quando estão envolvidas em projetos concretos que lhes permitem experimentar, testar hipóteses, modificar e reconstruir suas ideias. Essa concepção fundamenta a transição da aprendizagem passiva para modelos pedagógicos que valorizam autoria, exploração e resolução criativa de problemas.

Essa abordagem busca tornar o processo educativo mais dinâmico, relevante e engajador, estimulando a participação ativa de professores e alunos na construção do conhecimento. Em um contexto marcado pela presença de estudantes familiarizados com tecnologias digitais e por profundas transformações sociotécnicas, a adoção de metodologias que favoreçam a criatividade, a resolução de problemas, a autonomia e o pensamento crítico torna-se imprescindível. Assim, a aprendizagem criativa oferece condições para o desenvolvimento de competências essenciais ao século XXI, articulando teoria e prática de maneira integrada.

Diferentemente de modelos tradicionais centrados em aulas expositivas, ainda predominantes em grande parte das escolas brasileiras, a aprendizagem criativa propõe práticas que colocam o estudante no centro do processo educativo. Resnick (2017) sintetiza essa abordagem nos denominados 4Ps da aprendizagem criativa: Projetos, que envolvem a produção de artefatos significativos; Paixão, que incentiva o engajamento por interesses genuínos; Pares, que ressaltam a importância da colaboração e da troca entre os estudantes; e Pensar Brincando, que valoriza a experimentação livre, o erro como parte do processo e a exploração contínua de possibilidades.

Mitchel Resnick (2006, 2017, 2020; Resnick *et al*. 2020) ampliou e sistematizou a perspectiva construcionista ao desenvolver o conceito de aprendizagem criativa, o qual valoriza projetos autorais, engajamento por interesse, colaboração entre pares e a experimentação lúdica. Seus estudos, especialmente aqueles publicados a partir de 2006 e 2017, apresentam a Espiral da Aprendizagem Criativa, modelo no qual imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir constituem movimentos contínuos e interdependentes do processo educativo. Essa abordagem fundamenta práticas pedagógicas inovadoras que dialogam com os desafios contemporâneos da educação básica.

Nessa perspectiva, a aprendizagem criativa constitui uma alternativa promissora para a transformação dos ambientes escolares em espaços mais interativos, inclusivos e inovadores. A biblioteca escolar, quando concebida como espaço pedagógico, integra-se a esse horizonte ao favorecer a imaginação, a curiosidade, a investigação e a criação. Com seu acervo, seus serviços e suas potencialidades culturais, especialmente a literatura ficcional, a biblioteca pode estimular múltiplas formas de expressão e ampliar repertórios cognitivos e simbólicos, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Diante desse cenário, o objetivo central deste artigo é analisar as interfaces entre a aprendizagem criativa e o marco legal da educação brasileira, destacando o papel didático-pedagógico da biblioteca escolar como espaço de inovação. Especificamente, busca-se compreender como os princípios da aprendizagem criativa dialogam com as competências previstas em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE); evidenciar o potencial da biblioteca escolar na promoção de práticas pedagógicas inovadoras que estimulem protagonismo estudantil, criatividade e pensamento crítico; e refletir sobre as possibilidades de institucionalização da aprendizagem criativa no contexto da escola pública brasileira, mesmo diante da ausência de regulamentação específica.

Ao delimitar tais objetivos, pretende-se contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que ressignifiquem a biblioteca escolar e ampliem o debate sobre políticas públicas educacionais voltadas à inovação, à equidade e à formação integral dos estudantes.

Metodologia

O presente estudo constitui um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Ensino para a

Educação Básica (PPG-EnEB) do Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí. Este recorte adota uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, cujo objetivo é compreender as contribuições potenciais da aprendizagem criativa no contexto da educação básica, com ênfase na biblioteca escolar como espaço pedagógico e na análise de sua relação com o marco legal brasileiro. A escolha por uma abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de interpretar significados, relações e potencialidades educativas presentes nos documentos normativos e nas produções científicas consultadas.

Para a construção do referencial teórico, realizou-se um levantamento bibliográfico em artigos científicos, livros, dissertações, teses e obras de referência que tratam da aprendizagem criativa, do Construcionismo e da biblioteca escolar como ambiente de aprendizagem. Entre os principais autores consultados destacam-se Mitchel Resnick (2006, 2017, 2020; Resnick *et al.* 2020), cuja obra fundamenta o conceito de aprendizagem criativa, e Bernadete Campello (2007, 2012, 2024), pesquisadora amplamente reconhecida nos estudos sobre biblioteca escolar. No campo normativo, foram analisados documentos legais vigentes que orientam a educação básica, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular, o Plano Nacional de Educação e a legislação específica sobre bibliotecas escolares, especialmente a Lei nº 12.244 de 2010 e sua atualização pela Lei nº 14.837 de 2024.

A coleta dos documentos obedeceu a critérios de inclusão que consideraram a vigência legal, a relevância temática e a relação direta com a aprendizagem criativa, a biblioteca escolar ou a inovação pedagógica. Foram incluídos documentos normativos, diretrizes educacionais e referenciais teóricos reconhecidos pela comunidade acadêmica. Foram excluídos materiais revogados, documentos sem respaldo institucional e textos que não apresentavam vínculo direto com os objetivos da pesquisa.

A análise dos materiais foi conduzida por meio de procedimentos da análise documental. Este processo foi organizado em três etapas. A primeira consistiu na leitura integral dos documentos selecionados. A segunda envolveu a identificação e a extração literal dos dispositivos legais pertinentes ao objeto da pesquisa. A terceira correspondeu à organização dos achados em um quadro de mapeamento composto por três colunas: Documento, Dispositivo literal e Comentário de leitura, conforme orientação da equipe editorial da revista. Após essa etapa, procedeu-se à interpretação das convergências entre os princípios da aprendizagem criativa e as diretrizes presentes na legislação educacional brasileira, com o intuito de compreender se há respaldo normativo consistente para práticas pedagógicas inovadoras realizadas no âmbito da biblioteca escolar.

Com base nessas etapas, a biblioteca escolar é tratada neste estudo como um espaço estratégico para o desenvolvimento das competências previstas nos documentos oficiais, além de configurar-se como ambiente propício à investigação, à experimentação, ao protagonismo discente e à criação colaborativa. A análise busca evidenciar em que medida a aprendizagem criativa pode contribuir para a ressignificação desse espaço no contexto da escola pública brasileira.

Aprendizagem criativa no arcabouço legal brasileiro

A aprendizagem criativa constitui uma abordagem educacional que favorece práticas pedagógicas inovadoras e que promove a resolução criativa de problemas, a experimentação, a colaboração e o protagonismo discente. Embora não exista uma legislação específica que regulamente diretamente a aprendizagem criativa no Brasil, diversos dispositivos legais vigentes dialogam com seus princípios e contribuem para um ambiente normativo que incentiva metodologias ativas, criação de projetos significativos, participação estudantil e desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Para explicitar essas convergências, elaborou-se um quadro de mapeamento composto por dispositivos literais da Constituição Federal, da LDB, das Diretrizes Curriculares Nacionais, da BNCC, do Plano Nacional de Educação e da legislação referente às bibliotecas escolares (Lei nº 12.244/2010, atualizada pela Lei nº 14.837/2024). O objetivo é apresentar, de forma sistematizada, a base legal que sustenta a implementação da aprendizagem criativa no contexto da educação básica brasileira, conforme se segue:

Tabela 1: Constituição Federal de 1988

Documento	Dispositivo literal	Comentário de leitura
Constituição Federal (1988)	**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.	Fundamenta a adoção de metodologias que promovam desenvolvimento integral, autonomia e protagonismo — pilares da aprendizagem criativa.
Constituição Federal (1988)	**Art. 206, II.** A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.	Garante liberdade criativa, fundamental para práticas de experimentação e autoria presentes na aprendizagem criativa.
Constituição Federal (1988)	**Art. 206, III.** Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.	Respaldam metodologias inovadoras, como aprendizagem criativa e cultura maker.

Documento	Dispositivo literal	Comentário de leitura
Constituição Federal (1988)	**Art. 206, VI.** Gestão democrática do ensino público.	Relaciona-se ao trabalho colaborativo e ao protagonismo discente, favorecendo práticas participativas.

Fonte: adaptado pelos autores (2025)

Tabela 2: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/1996)

Documento	Dispositivo literal	Comentário de leitura
LDB (1996)	**Art. 3º, II.** Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.	Fundamenta ambientes de criação autoral e aprendizagem ativa.
LDB (1996)	**Art. 3º, IV.** Respeito à liberdade e apreço à tolerância.	Reforça colaboração e trabalho entre pares, central no modelo de aprendizagem criativa.
LDB (1996)	**Art. 32.** O ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão.	Sustenta práticas que promovam competências cognitivas, socioemocionais e criativas.

Fonte: adaptado pelos autores (2025)

Tabela 3: Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (resolução CNE/CEB nº 4/2010)

Documento	Dispositivo literal	Comentário de leitura
DCN (2010)	**Art. 3º, II.** Formação integral do estudante.	A aprendizagem criativa favorece dimensões cognitivas, afetivas e sociais.
DCN (2010)	**Art. 6º, I.** Práticas que articulem teoria e prática.	Diálogo direto com o ciclo da espiral criativa (imaginar–criar–brincar–compartilhar–refletir).
DCN (2010)	**Art. 7º.** A aprendizagem deve se basear em situações significativas.	A aprendizagem criativa parte de projetos com sentido para o estudante.
DCN Formação Docente (2015/2019)	**Art. 3º.** Incentiva práticas inovadoras e resolução de problemas reais.	Respaldam formação docente voltada à cultura maker e metodologias ativas.

Fonte: adaptado pelos autores (2025)

Tabela 4: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017)

Documento	Dispositivo literal	Comentário de leitura
BNCC (2017)	**Competência Geral 1.** Valorizar conhecimentos e vivências para construir sentido para o mundo.	Relaciona-se ao uso de projetos autorais e à aprendizagem baseada em experiências.
BNCC (2017)	**Competência Geral 4.** Usar conhecimentos para investigar, criar soluções e resolver problemas.	Convergência total com a aprendizagem criativa e com práticas de investigação.
BNCC (2017)	**Competência Geral 5.** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica e significativa.	Fundamenta cultura maker, programação e uso de tecnologias inovadoras na biblioteca escolar.
BNCC (2017)	**Competência Geral 6.** Valorizar diferentes formas de expressão (artística, corporal, cultural).	Apoia práticas de criação multimodal, essenciais em ambientes criativos.
BNCC (2017)	**Competência Geral 10.** Agir com autonomia e colaboração.	Coincide com os P's de Resnick: projetos, paixão, pares e pensar brincando.

Fonte: adaptado pelos autores (2025)

Tabela 5: Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13.005/2014)

Documento	Dispositivo literal	Comentário de leitura
PNE (2014)	**Meta 5 – Estratégia 5.3.** Garantir alfabetização por meio de práticas inovadoras e uso de tecnologias.	Alinha-se à exploração criativa da leitura e escrita na biblioteca escolar.
PNE (2014)	**Meta 7 – Estratégia 7.12.** Fomentar práticas pedagógicas inovadoras.	A aprendizagem criativa é diretamente reconhecida nessa estratégia.
PNE (2014)	**Meta 15.** Formação inicial e continuada de professores.	Requer formação docente para atuar com metodologias criativas.
PNE (2014)	**Meta 16 – Estratégia 16.2.** Incentivar práticas pedagógicas articuladas ao mundo digital.	Conecta biblioteca escolar, cultura digital e aprendizagem criativa.

Fonte: adaptado pelos autores (2025)

Tabela 6: Lei 12.244/2010 (Atualizada pela Lei 14.837/2024)

Documento	Dispositivo literal	Comentário de leitura
Lei 12.244/2010	**Art. 1º.** Determina que todas as instituições de ensino tenham biblioteca.	Reconhece a biblioteca escolar como infraestrutura pedagógica obrigatória.
Lei 12.244/2010	**Art. 2º.** Define biblioteca como conjunto organizado de acervos.	Base para entendê-la como ambiente de pesquisa, leitura, criação e experimentação.
Lei 14.837/2024	Atualiza a universalização e cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares.	Abre espaço para políticas de inovação, integração tecnológica e reconfiguração das bibliotecas como ambientes criativos.

Fonte: adaptado pelos autores (2025)

A Constituição Federal de 1988, ao estabelecer como princípios do ensino o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a gestão democrática e a garantia de padrão de qualidade, oferece fundamento para práticas educativas que valorizam a criatividade, a autoria e a participação ativa dos estudantes. Esse marco geral é aprofundado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define a formação básica do educando como eixo estruturante da educação e reforça a importância do desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da cidadania, à atuação crítica no mundo e à qualificação para o trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, orientam a organização do ensino em perspectiva integrada e interdisciplinar, contemplando princípios como formação integral, contextualização, protagonismo discente e articulação entre teoria e prática. Tais princípios convergem com os fundamentos da aprendizagem criativa, que valoriza a construção ativa do conhecimento, a autonomia intelectual e a colaboração entre pares.

Além disso, é importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica estão oficialmente estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define princípios, fundamentos e procedimentos para a organização da educação básica no Brasil. Essa resolução orienta a formação integral do estudante, a

interdisciplinaridade, a contextualização e a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, elementos que dialogam diretamente com os fundamentos da aprendizagem criativa. No tocante à formação dos profissionais da educação, destaca-se também a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, posteriormente atualizada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores. Ambas as normativas reforçam a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, colaborativas e centradas na resolução de problemas reais, fundamentos convergentes com os pressupostos da aprendizagem criativa.

O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005 de 2014, também dialoga com essa abordagem ao estabelecer metas e estratégias voltadas à melhoria da qualidade da educação, ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais e à promoção de práticas inovadoras de ensino. A ênfase na garantia de aprendizagens significativas, na integração entre teoria e prática e na adoção de metodologias diversificadas reforça a pertinência da aprendizagem criativa no contexto das políticas educacionais vigentes.

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, constitui um dos documentos mais convergentes com o conceito de aprendizagem criativa. Suas competências gerais destacam elementos como imaginação, criatividade, investigação, uso ético e crítico de tecnologias digitais, resolução de problemas, pensamento crítico e protagonismo autoral. Esses elementos dialogam diretamente com os princípios propostos por Resnick (2006, 2017, 2020; Resnick *et al*. 2020) e reforçam a necessidade de ambientes educativos que favoreçam experimentação, colaboração e construção ativa de conhecimento.

A articulação entre essas diretrizes evidencia a coerência do marco legal brasileiro ao priorizar competências gerais e princípios pedagógicos alinhados à aprendizagem criativa. A BNCC, homologada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, estabelece dez competências gerais que orientam a formação integral e destacam valores como criatividade, investigação, pensamento crítico e protagonismo intelectual. Do mesmo modo, o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, apresenta metas e estratégias que incentivam a inovação pedagógica, a integração entre teoria e prática e a melhoria da qualidade da aprendizagem. A inclusão explícita das resoluções normativas reforça a precisão documental necessária para análises que envolvem o marco legal da educação básica no Brasil.

No âmbito específico das bibliotecas escolares, a Lei nº 12.244 de 2010, atualizada pela Lei nº 14.837 de 2024, estabelece a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino e

cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares. Essa legislação reconhece a biblioteca como espaço estratégico para o acesso à informação, à cultura, às novas tecnologias e ao desenvolvimento de práticas educativas mediadas pela leitura, pela pesquisa e pela produção de conhecimento. O reconhecimento formal da biblioteca como ambiente educativo contribui para sua articulação com práticas próprias da aprendizagem criativa, especialmente aquelas relacionadas à investigação, à criação e ao trabalho colaborativo.

Assim, apesar de a aprendizagem criativa ainda não estar firmada em legislação específica no Brasil, verifica-se que diferentes instrumentos normativos oferecem bases sólidas para sua incorporação no cotidiano escolar. O reconhecimento da centralidade do aluno no processo formativo, a valorização da experimentação e da criatividade, o incentivo à inovação pedagógica e a ampliação do papel da biblioteca escolar como espaço de aprendizagem colaborativa constituem elementos que sustentam a legitimidade da aprendizagem criativa no cenário educacional brasileiro. O fortalecimento dessa abordagem requer debates amplos envolvendo comunidade escolar, gestores, especialistas e órgãos normativos, além da implementação de políticas de formação de professores e de investimento em infraestrutura e recursos pedagógicos que possibilitem a concretização de práticas criativas e participativas na escola pública.

Biblioteca escolar brasileira e a construção do seu espaço pedagógico

A biblioteca escolar brasileira desempenha um papel relevante na formação dos estudantes, constituindo um ambiente que favorece o ensino, a aprendizagem, o acesso à informação e o desenvolvimento de competências cognitivas, culturais e socioemocionais. Tradicionalmente concebida como espaço de guarda e consulta de livros, a biblioteca escolar passou, progressivamente, a ser reconhecida como ambiente de mediação pedagógica e promoção da leitura, contribuindo para a compreensão e a produção de textos, habilidades fundamentais para o exercício da cidadania e para a formação crítica dos alunos. Além disso, sua função de apoio à pesquisa possibilita o contato com diferentes autores, perspectivas e linguagens, ampliando o repertório intelectual dos estudantes e favorecendo a construção de aprendizagens significativas.

A trajetória histórica da biblioteca escolar no Brasil revela um processo gradual de institucionalização mais precisamente no Estado de São Paulo. Registros apontam que a criação das primeiras bibliotecas vinculadas às escolas ocorreu com o surgimento das escolas normais

no final do século XIX, como exemplificado pela Biblioteca da Escola Normal Caetano de Campos, inaugurada em 1880, e pela Biblioteca do Ginásio do Estado da Capital, criada em 1894. Durante as décadas de 1930 e 1940, o crescimento do número de ginásios estaduais impulsionou a ampliação das bibliotecas escolares, conforme analisado por Guida (2018), com base em estudos de Válio (1990). Esse movimento foi fortalecido pelas reformas educacionais conduzidas por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, no contexto da chamada Escola Nova, que defendia a centralidade da biblioteca na organização do trabalho pedagógico.

Na década de 1970, o Plano de Reforma e Expansão do Ensino Médio (PREMEM) contribuiu para consolidar a presença da biblioteca nas unidades escolares ao prever sua integração ao planejamento e às práticas pedagógicas. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, reforçou a necessidade de que as escolas dispusessem de bibliotecas com acervos diversificados, destinados ao desenvolvimento de atividades de leitura, pesquisa e consulta. Esse reconhecimento legal situou a biblioteca escolar como elemento estruturante da oferta educacional.

Apesar desse percurso, a literatura especializada destaca que a biblioteca escolar nem sempre alcançou protagonismo nas políticas públicas e nos projetos pedagógicos das instituições de ensino. Em muitos contextos, manteve-se em posição secundária, marcada por acervos reduzidos, escassez de recursos, falta de profissionais especializados e pouca integração às práticas curriculares. Tais limitações repercutem diretamente na qualidade das experiências de leitura e de pesquisa, restringindo o potencial da biblioteca como espaço fundamental para a formação integral dos estudantes.

Outro desafio recorrente refere-se à atuação dos profissionais responsáveis pela gestão das bibliotecas. Embora o bibliotecário seja o profissional legalmente habilitado para organizar, mediar e dinamizar o acervo, sua função ainda é frequentemente subvalorizada nas instituições escolares. A ausência de reconhecimento pleno de seu papel educativo contribui para o distanciamento entre a biblioteca e as práticas pedagógicas, dificultando sua consolidação como ambiente ativo de aprendizagem, criação e inovação.

A construção da biblioteca escolar como espaço pedagógico depende tanto da consolidação de políticas públicas de incentivo, formação e investimento quanto da articulação efetiva entre profissionais da educação, bibliotecários e gestores escolares. A compreensão histórica e normativa desse espaço evidencia a necessidade de superar a visão meramente instrumental da biblioteca e de afirmá-la como ambiente essencial ao desenvolvimento intelectual e sociocultural dos estudantes, condição que a aproxima das perspectivas

contemporâneas de aprendizagem, inclusive da aprendizagem criativa.

Resultados e discussões

Os resultados desta pesquisa indicam convergências significativas entre os princípios da aprendizagem criativa, conforme desenvolvidos por Mitchel Resnick (2006, 2017, 2020; Resnick *et al.* 2020), e as competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular. A análise documental evidenciou que a BNCC valoriza dimensões como criatividade, investigação, reflexão crítica, colaboração e protagonismo discente, elementos intrínsecos ao modelo proposto por Resnick e amplamente explorados em ambientes de aprendizagem que favorecem a construção ativa do conhecimento.

De acordo com Campello (2007, 2012, 2024), a biblioteca escolar constitui um espaço privilegiado para o exercício dessas competências ao proporcionar oportunidades de exploração, pesquisa, diálogo e criação. Nesse ambiente, os estudantes podem desenvolver processos investigativos que envolvem curiosidade, análise e síntese, bem como experiências relacionadas à imaginação e à resolução criativa de problemas. Essa perspectiva está alinhada a discussões contemporâneas que defendem a biblioteca escolar como espaço de aprendizagem ampliado, capaz de integrar cultura, tecnologia e práticas pedagógicas inovadoras.

Os achados também ressaltam a contribuição do modelo da espiral da aprendizagem criativa, formulado por Resnick (2006, 2017, 2020; Resnick *et al*. 2020), segundo o qual os processos educativos se desenvolvem de maneira contínua e recursiva por meio das etapas imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir. Esse paradigma dialoga diretamente com práticas pedagógicas que podem ser realizadas no espaço da biblioteca escolar, sobretudo quando esta é compreendida como ambiente que estimula a experimentação, a autoria e a interação entre pares.

Entretanto, a efetivação dessas potencialidades depende de condições estruturais, formativas e culturais que nem sempre se fazem presentes nas instituições de ensino. A análise documental revelou que a implementação de práticas criativas nas bibliotecas escolares ainda enfrenta obstáculos significativos. No campo da formação profissional, observou-se a insuficiência de programas continuados direcionados tanto a professores quanto a bibliotecários, o que dificulta a incorporação sistemática de metodologias ativas e de tecnologias educacionais ao cotidiano escolar.

Linha Mestra, v. 20, n. 59, p. 49-64, maio/ago. 2026
ISSN 1980-9026

Além disso, muitas bibliotecas apresentam limitações de infraestrutura, como acervos desatualizados, escassez de recursos tecnológicos, mobiliário inadequado e ausência de espaços destinados à criação e à experimentação. Tais carências comprometem a promoção de uma cultura maker e a realização de atividades que dependem de ambientes flexíveis, dinâmicos e colaborativos.

Outro desafio identificado refere-se à dimensão cultural, pois ainda predominam concepções tradicionais que associam a biblioteca escolar exclusivamente à leitura silenciosa e ao estudo individual. Essa visão restritiva limita a compreensão da biblioteca como espaço pedagógico multifuncional e impede sua consolidação como ambiente de aprendizagem criativa, caracterizado por interação, problematização, autoria e experimentação.

Em síntese, os resultados evidenciam que a biblioteca escolar possui elevado potencial para se constituir como polo de aprendizagem criativa, em consonância com as diretrizes normativas vigentes e com as propostas de inovação pedagógica. No entanto, a concretização desse potencial demanda um redesenho profundo das práticas e estruturas que envolvem esses espaços, abrangendo investimentos em formação profissional, renovação de acervos, aquisição de tecnologias educacionais, reconfiguração física do ambiente e mudança de paradigmas sobre o papel da biblioteca na escola. A superação dessas barreiras é essencial para que a aprendizagem criativa se materialize de maneira efetiva no cotidiano escolar, contribuindo para uma educação mais crítica, participativa e alinhada às demandas contemporâneas.

Considerações finais

O presente estudo buscou analisar as interfaces entre a aprendizagem criativa e o marco legal da educação brasileira, destacando a biblioteca escolar como espaço estratégico para práticas pedagógicas inovadoras. A investigação evidenciou que, embora a aprendizagem criativa ainda não possua regulamentação específica no âmbito jurídico, seus princípios encontram respaldo em documentos normativos que orientam a educação nacional, especialmente aqueles que enfatizam criatividade, investigação, colaboração, autonomia e protagonismo discente. A BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação e a Lei nº 12.244, atualizada pela Lei nº 14.837, oferecem fundamentos que legitimam a implementação de práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva criativa e colaborativa proposta por Resnick.

Linha Mestra, v. 20, n. 59, p. 49-64, maio/ago. 2026
ISSN 1980-9026

Os resultados apontam que a biblioteca escolar, historicamente subutilizada em muitas instituições, apresenta potencial significativo para se constituir como ambiente pedagógico ativo, capaz de articular leitura, pesquisa, criação, experimentação e interação entre pares. Quando vinculada aos pressupostos da aprendizagem criativa, a biblioteca deixa de desempenhar um papel meramente acessório e assume uma função ampliada, aproximando-se de um espaço de aprendizagem dinâmica e de desenvolvimento integral. A consolidação desse potencial, contudo, depende do fortalecimento de ações que integrem professores, bibliotecários e gestores escolares em práticas colaborativas e planejadas.

A análise revelou também desafios expressivos que dificultam a implementação plena da aprendizagem criativa nas bibliotecas escolares, tais como carências estruturais, insuficiência de formação continuada e persistência de concepções tradicionais que restringem o uso da biblioteca ao estudo individual ou ao empréstimo de livros. Essas limitações reforçam a necessidade de políticas educacionais consistentes, voltadas à formação profissional, ao investimento em infraestrutura e à valorização da biblioteca como ambiente de aprendizagem inserido na cultura escolar.

Diante desse cenário, algumas recomendações emergem como fundamentais. Sugere-se o desenvolvimento de programas de formação continuada que integrem professores e bibliotecários, favorecendo o domínio de metodologias criativas e colaborativas. Recomenda-se, ainda, o incentivo à criação de espaços maker e ambientes de experimentação dentro das bibliotecas escolares, com vistas à promoção de uma cultura de investigação e autoria. Por fim, destaca-se a importância da formulação de editais e políticas públicas de inovação educacional que estimulem as redes de ensino a transformar suas bibliotecas em centros dinâmicos de produção, circulação e criação de conhecimentos.

Em conclusão, fortalecer a biblioteca escolar como espaço pedagógico, fomentar práticas fundamentadas na aprendizagem criativa e consolidar políticas que sustentem tais iniciativas constituem ações essenciais para o avanço da educação básica brasileira. Reforça-se, portanto, a urgência de ampliar o debate público e institucional sobre o papel da biblioteca escolar, compreendendo-a não apenas como suporte informacional, mas como eixo estruturante de uma educação contemporânea, crítica, inclusiva e orientada ao desenvolvimento das competências necessárias à participação ativa na sociedade atual.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciatura, formação pedagógica e segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 14.837, de 10 de abril de 2024. Altera a Lei nº 12.244/2010 para instituir o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2024.

CAMPELLO, Bernadete *et al.* **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2007. [E-book]. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582178744/. Acesso em: 10 jan. 2025.

CAMPELLO, Bernadete. **Biblioteca escolar**: conhecimentos que sustentam a prática. São Paulo: Autêntica, 2012. E-book. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788565381871/. Acesso em: 10 jan. 2025.

CAMPELLO, Bernadete. **A biblioteca como lugar de aprendizagem**. São Paulo: Autêntica, 2024. [E-book]. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559284122/. Acesso em: 18 dez. 2024.

GUIDA, Rosemarilany Barbosa. **Breve histórico da biblioteca escolar no Brasil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: http://repositorio.febab.libertar.org/files/original/24/2993/2027-2044-1-PB.pdf. Acesso em: 11 dez. 2024.

OLIVEIRA, Ademilson Marques de; MARQUES, Herlem Raquel Barbosa. A aprendizagem criativa na perspectiva de Papert: como a informática na educação pode colaborar no processo de ensino e aprendizagem? **Revista Contemporânea**, [*S. l.*], p. 01-17, 17 maio 2024. Disponível em: file:///C:/Users/Admin/Desktop/207+Contemp..pdf. Acesso em: 8 dez. 2024.

PAPERT, Seymour. **Logo:** computadores e educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

PAPERT, Seymour. **The children's machine**: rethinking school inthe age of the computer. New York: Basic Books, 1993.

PAPERT, Seymour. **The connected family**: bridging the digital generation gap. Atlanta, GA: Longstreet Press, 1996.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da Informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RESNICK, Mitchel. **Creative learning**. Cambridge: MIT Media Lab, 2006.

RESNICK, Mitchel. **Lifelong kindergarten**: cultivating creativity through projects, passion, peers, and play. Cambridge: MIT Press, 2017.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020. [E-book]. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786581334130/. Acesso em: 8 dez. 2024.

RESNICK, Mitchel *et al*. **A espiral da aprendizagem criativa**. Porto Alegre: Penso, 2020.

VÁLIO, Else Benetti Marques. Biblioteca escolar: uma visão histórica. **Trans-in-formação**, [*S. l.*], v. 2, n. 1, p. 15-24, 1990. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/1670. Acesso em: 8 jun. 2018.

Sobre os autores

Gilvan Cavalcante Silva Filho: Mestrando do Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em Ensino para a Educação Básica (PPG-ENEB) do Instituto Federal Goiano. Graduação em Biblioteconomia pelo Centro Universitário Faveni - Graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Sergipe(incompleta) - Especialização Lato sensu em "Mídias, tecnologias digitais e Cultura Maker na educação" pela Universidade de Mogi das Cruzes.
E-mail: gilvan.filho@ueg.br

Vinicius Oliveira Seabra Guimarães: Doutor em Educação pela PUC Goiás - linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura; com estágio Pós-Doutoral em Educação pela UNIFAL-MG. Mestre em Educação pela PUC Goiás. Pós-Graduado em Docência Superior pela FGF. Pós-Graduado em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela UGF. Graduado em Administração pela PUC Goiás. Licenciatura em Pedagogia pela UNIFACVEST. Licenciatura em Sociologia pela UNIDERP. Atualmente é professor visitante no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado) em Ensino para a Educação Básica (PPG-EnEB) no Instituto Federal Goiano, campus Urutaí/GO. Atua na

Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como Diretor da Escola do Futuro do Estado de Goiás, unidade Luiz Rassi, em Aparecida de Goiânia/GO. No âmbito da Educação Superior atualmente é Diretor Acadêmico, de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da Faculdade de Piracanjuba (FAP).
E-mail: vs.seabra@gmail.com

Recebido em: 19 ago 2025
Aprovado em: 20 set. 2026

Leitura e declamação de poemas

Poetry reading and recitation

Lectura y recitación de poemas

Eliene Estácio Santos[1]

Resumo: Este artigo tem o objetivo de apresentar propostas de leitura e declamação sobre os poemas *O pato* (Moraes, 1991), *O menino que carregava água na peneira* e *Escova* (Barros, 2011; 2018), respectivamente, que colaborem para a leitura e compreensão de textos lidos pelos próprios alunos. Essas propostas assumem uma concepção de leitura de textos literários que defende a imersão em textos de qualidade e tratamento didático que, de fato permita o diálogo entre os alunos e a linguagem escrita dos textos lidos, isto é, entre procedimentos de ensino e procedimentos de aprendizagem.
Palavras-chave: Poema; Tratamento didático; Reflexividade.

Abstract: This article aims to present proposals for reading and reciting the poems “O pato” (Moraes, 1991), “O menino que carregava água na peneira”, and “Escova” (Barros, 2011; 2018), respectively, designed to facilitate the reading and comprehension of texts by the students themselves. These proposals are grounded in a conception of literary reading that advocates for immersion in high-quality texts and a pedagogical approach that genuinely fosters a dialogue between students and the written language of the texts—that is, between teaching procedures and learning processes.
Keywords: Poem; Pedagogical approach; Reflexivity.

Resumen: Este artículo presenta propuestas para la lectura y recitación de los poemas «El pato» (Moraes, 1991) y «El niño que llevaba agua en un colador y un cepillo» (Barros, 2011; 2018), respectivamente, que contribuyen a la lectura y comprensión de textos leídos por los propios estudiantes. Estas propuestas parten de una concepción de la lectura de textos literarios que aboga por la inmersión en textos de calidad y un tratamiento didáctico que, de hecho, permite el diálogo entre los estudiantes y la lengua escrita de los textos leídos, es decir, entre los procedimientos de enseñanza y los de aprendizaje.
Palabras clave: Poema; Tratamiento didáctico; Reflexividad

Introdução

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a didática utilizada para a leitura de poemas em Língua Portuguesa. Nessa discussão foi dada ênfase aos conteúdos e as estratégias didáticas para o diálogo dos alunos com as características específicas da linguagem escrita durante a leitura de textos.

A imersão em significativas leituras de textos (Lerner, 2002; Geraldi, 2004; Koch, Elias, 2007; Calvino, 2007; Cagliari, 2009; Bajard, 2014; Cembrone, 2024; Estácio, 2026) possibilita ao aluno ampliar seu universo literário por meio de práticas sociais de letramento. Isto é, permite-lhe entrar em contato com as características específicas da linguagem escrita dos

[1] Secretaria de Educação de Alagoas, Maceió, AL, Brasil.

diferentes gêneros textuais lidos em sala de aula, mediante um tratamento didático voltado às particularidades desses textos.

Cagliari (2009, p. 157) afirma que "uma atividade possível com a leitura de textos é a discussão do assunto com os alunos, não só do conteúdo mas até mesmo da forma". A partir dos comentários dos alunos, busca-se sustentação no modo como o texto foi escrito, considerando a forma de linguagem, os recursos estilísticos e ilustrações adotadas como recursos didáticos para a produção de sentidos.

Acredita-se, em geral, que a linguagem rebuscada dos clássicos e dos textos originais sejam de difícil compreensão para os alunos. Segundo Calvino (2007, p. 12), "[...] nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações". Nesse sentido, o autor afirma que "a escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário" (Calvino, 2007, p. 12).

É preciso atentar para a forma de escrita, os recursos estilísticos, a subjetividade e o poético. A leitura literária não pode receber o mesmo tratamento destinado à leitura de textos informativos e científicos por conta de sua simbologia e funcionalidade. Na leitura literária, é preciso considerar outras possibilidades de sentido, pois como fala Cembrone (2024, p. 141) "[...] não significa aceitar qualquer interpretação, porque nem tudo cabe no texto – é nele que estão os signos, é dele que surgem as significações. Por isso, é sempre importante perguntar como o aluno chegou a tal leitura". Além disso, a leitura de uma diversidade de textos contribui para a compreensão dos outros eixos do ensino da Língua Portuguesa (produção de texto escrito, produção de texto oral e análise linguística). Logo, a escola precisa ensinar a ler, de fato, e compreender que a intensidade do gosto pela leitura literária será algo particular de cada indivíduo.

Nesse sentido, defende-se a imersão na leitura de textos, pois

> É justamente essa variedade que propicia um mergulho mais demorado no texto literário, porque sua complexidade exige mais atenção, uma vez que nada está ali colocado objetivamente, não existe o propósito de oferecer uma certeza nem a pretensão de dizer a verdade; ao contrário, a escrita do literário estará sempre sugerindo possibilidades interpretativas que conduzem a novas buscas, ou seja, possibilidades que se multiplicam (Cembrone, 2024, p. 137).

Linha Mestra, v. 20, n. 59, p. 65-76, maio/ago. 2026
ISSN 1980-9026

O modo de ler interfere na escuta[2], na produção de sentido do texto e consequentemente na compreensão textual. A leitura e a declamação têm essa função de evidenciar a forma de escrita e os recursos estilísticos, trazendo tona seus efeitos poéticos. Daí a importância de professores leitores para a formação de alunos leitores e apreciadores de textos poéticos.

Propostas de leitura e declamação de poemas

As propostas de atividades com os poemas *O pato*, de Vinícius de Moraes (1991), *O menino que carregava água na peneira*, e *Escova*, de Manoel de Barros (2011, 2018), respetivamente, exploram as características específicas da linguagem escrita e a relação entre procedimentos didáticos de ensino e procedimentos didáticos de aprendizagem. Além da definição das habilidades de aprendizagem, o que se espera que os alunos aprendam, é preciso saber o que (conteúdo) explorar para promover de fato o diálogo entre os alunos e a linguagem escrita.

Nessas propostas estão definidos os conteúdos, os objetivos e as orientações didáticas como forma de organização das leituras desses poemas. Mas vale destacar a importância de adotar algumas formas organizativas de conteúdos didáticos, como o projeto didático e sequência didática, para contemplar um amplo repertório de leitura, compreensão e escrita) de textos literários lidos pelos alunos.

Essas situações de aprendizagem de textos poéticos apresentam apenas alguns procedimentos didáticos, pois existem diversas possibilidades de tratamento, a depender da prática do professor, da concepção de aquisição da linguagem escrita em letramento (leitura), bem como das particularidades de leitura dos alunos.

Quanto a declamação dos poemas, é importante possibilitar aos alunos a articulação entre as expressões de movimentos e o sentido que se pretende transmitir aos ouvintes. Nesse processo, os alunos compreenderão a declamação como a apresentação de um poema em voz alta, com entonação, ritmo e gestos, para expressar as emoções do texto. Essa atividade demanda tempo, orientação e intervenção para sua preparação.

As propostas, a seguir, podem ser tomadas como reflexão da prática didático-pedagógica, mas sem nenhuma intenção prescritiva, de imposição ao tratamento dado aos textos.

[2] É comum o aluno ler um texto e não compreendê-lo, mas quando, em seguida, escuta a leitura do professor ou de um adulto, fala: agora eu entendi. Isso mostra que o modo como se lê um texto interfere na compreensão textual do ouvinte. Essa fala do aluno expressa que apesar de estar alfabético não sabe ler com compreensão.

Proposta 1

> **O pato**
> Lá vem o pato / Pata aqui, pata acolá / Lá vem o pato / Para ver o que é que há.
> O pato pateta / Pintou o caneco / Surrou a galinha / Bateu no marreco / Pulou do poleiro / No pé do cavalo / Levou um coice / Criou um galo / Comeu um pedaço / De jenipapo / Ficou engasgado / Com dor no papo / Caiu no poço / Quebrou a tigela / Tantas fez o moço / Que foi pra panela (Moraes, 1991, p. 34).

Conteúdos e tratamento didático

- Poema escrito O pato;

- Característica do poema: musicalidade;

- Aliteração: repetição da consoante "P" para efeito sonoro;

- Declamação: pausa, ritmo, entonação e expressão;

- Preparação para a declamação do poema pelos alunos: (a) leitura silenciosa (antes da leitura em voz alta); (b) declamação do texto pelos alunos (individual, dupla ou coletiva); (c) declamação pelo professor-alunos, aluno-aluno; (d) Intervenção didática do professor sobre o modo como declamam o texto.

- Declamação do poema (alunos e professor) para ouvintes e apreciação poética pelos alunos.

Objetivos

- Refletir a musicalidade do poema;

- Compreender a importância da preparação para a declamação de poemas;

- Perceber a evolução dos alunos na declamação em relação a pausa, ritmo, entonação e expressão;

- Apreciar a escuta do poema mediado pelo professor;

Orientações didáticas

- Leitura da biografia de Vinícius de Moraes.

- Realizar um levantamento de poemas de Vinícius de Moraes que os alunos conhecem, e acrescentar os que serão trabalhados.

- Deixar que os alunos declamem o poema de sua preferência. Observá-los nessa atividade para identificar pontos que colaborem com as intervenções que serão feitas sobre como declamam.

- Comentar sobre os poemas musicados *O pato* e a *A casa*.

Linha Mestra, v. 20, n. 59, p. 65-76, maio/ago. 2026
ISSN 1980-9026

- Priorizar a declamação dos poemas e não a música.

- De posse do poema escrito *O pato*, o professor poderá declamá-lo mais de uma vez.

- Nas estrofes, a seguir, discutir as expressões em destaque: (a) Lá vem o pato / **Pata aqui, pata acolá**[3] / Lá vem o pato / Para ver o que é que há; (b) O pato pateta / **Pintou o caneco** [...]

- Pedir aos alunos que copiem o poema no caderno. Orientá-los quanto a utilização dos versos e estrofes e o espaçamento entre eles e o título.

- Intervir na declamação dos alunos sem desconsiderar a singularidade de cada um com o texto poético.

Proposta 2

O menino que carregava água na peneira[4]

Tenho um livro sobre águas e meninos. / Gostei mais de um menino / que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira / era o mesmo que roubar um vento e sair / correndo com ele para mostrar aos irmãos. / A mãe disse que era o mesmo que / catar espinhos na água / O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos. / Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos. / A mãe reparou que o menino / gostava mais do vazio / do que do cheio. / Falava que os vazios são maiores / e até infinitos.
Com o tempo aquele menino / que era cismado e esquisito / porque gostava de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever seria / o mesmo que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu / que era capaz de ser / noviça, monge ou mendigo / ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras. / Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. / E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro / botando ponto final na frase. / Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios. / Até fez uma pedra dar flor! / A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: / Meu filho você vai ser poeta. / Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os / vazios com as suas / peraltagens / e algumas pessoas / vão te amar por seus / despropósitos (Barros, 2011, p. 9-28).

Conteúdos e tratamento didático

- Poema escrito *O menino que carregava água na peneira*;

[3] Pata aqui, pata acolá, refere-se ao modo de andar do pato: devagar, desastrado e rebolando.
[4] Proposta de atividade apresentada no artigo: Leitura e compreensão textual: a relação entre ensino e avaliação Saeb nos 5º anos do ensino fundamental (Estácio, 2026).

Linha Mestra, v. 20, n. 59, p. 65-76, maio/ago. 2026
ISSN 1980-9026

- Declamação do poema pelo professor;

- Escuta da declamação por Esteves (2017)[5];

- Apreciação poética pelos alunos;

- Declamação: pausa, ritmo, entonação e expressão;

- Diferença entre leitura e declamação;

- Metáforas: carregar água na peneira, criar peixes no bolso, catar espinhos na água, fez uma pedra dar flor;

- Relação: ser poeta e o carregar água na peneira;

- Formas de ver o mundo: sentido convencional x escrita poética.

Objetivos

- Compreender a simbologia: carregava água na peneira;

- Apreciar a escuta do poema e sua própria declamação;

- Perceber a sua evolução na declamação em relação a pausa, ritmo, entonação e expressão.

Orientações didáticas

- Ler o título do poema *O menino que carregava água na peneira* e pedir que os alunos comentem o que imaginam sobre essa expressão metafórica;

- O professor definirá a sequência da declamação: professor, alunos e Esteves (2017). Na declamação do poema pelo ator, colocar o volume do vídeo adequado para esse tipo de atividade, de modo a potencializar a escuta e os efeitos poéticos.

- Após as declamações, discutir pontos para a compreensão e apreciação do texto poético:

(a) identificar no texto ações que, segundo a mãe, são semelhantes ao verso: O menino que carregava água na peneira (era o mesmo que roubar um vento e sair/correndo com ele para mostrar aos irmãos; catar espinhos na água/O mesmo que criar peixes no bolso);

(b) ler a estrofe, a seguir, e discutir as possibilidades de sentido da expressão em destaque (vazio como lugar do sonho, da imaginação, a ser preenchido pelas ideias criativas, isto é, as peraltagens do menino na produção do texto poético): “O menino era ligado em despropósitos. / Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos. / A mãe reparou que o menino / **gostava mais do vazio / do que do cheio**. / Falava que os vazios são maiores /e até infinitos”;

[5] Ver: #espalhemospoesia

Linha Mestra, v. 20, n. 59, p. 65-76, maio/ago. 2026
ISSN 1980-9026

(c) identificar ações no poema para estabelecer relação entre as formas de ver o mundo no sentido convencional e sentido poético (o poético, como faz de conta, adota um não sentido para fazer sentido, para ter efeitos simbólicos e estéticos sobre o texto);

(d) ler a estrofe, a seguir, e discutir a ideia da escrita poética, literária: “No escrever o menino viu / que era capaz de ser / noviça, monge ou mendigo / ao mesmo tempo”;

(e) estabelecer relação entre ser poeta e carregar água na peneira.

- Tarefa de casa: declamar esse poema em áudio ou vídeo. Na próxima aula apresentar e comentar como foi a experiência.

- Disponibilizar a cópia do poema para os alunos.

Proposta 3

> **Escova**
> Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos.
> Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora (Barros, 2018, p. 17)

Conteúdos e tratamento didático

- Poema escrito *Escova*;
- Linguagem poética;
- Leitura e recursos poéticos;
- Escuta da declamação feita pelo professor;
- Declamação: pausa, ritmo, entonação e expressão;
- Apreciação da linguagem poética;
- Preparação para declamação;
- Declamação para a turma.

Linha Mestra, v. 20, n. 59, p. 65-76, maio/ago. 2026
ISSN 1980-9026

Objetivos

- Ampliar o repertório de poemas e autores;

- Possibilitar o acesso a textos poéticos com uma linguagem rebuscada, simbólica;

- Compreender o ritmo, a entonação e os gestos na declamação do poema;

- Apreciar a declamação do poema;

- Perceber a diferença entre ler e declamar;

Orientações didáticas

- Ler o título, o nome do autor e da obra *Memórias inventadas*, de Manoel de Barros (2018);

- Ao final da leitura, disponibilizar o livro para o manuseio e apreciação dos alunos;

- Declamar o texto mais uma vez, duas vezes;

- Disponibilizar uma cópia do poema Escova para os alunos, com a ficha catalográfica e a capa do livro;

- Valorizar a linguagem poética na declamação, como Odilon Esteves em *O menino que carregava água na peneira*, sem caráter de dramatização;

- A ideia dessa atividade é apenas a declamação, mas se em algum momento o aluno questionar sobre o fragmento final do poema em prosa ("Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora"), afirmando que o personagem largou a escova porque ouviu que ele não batia bem, propor reflexões:

(a) estabelecer relação entre escovar osso e escovar palavras;

(b) estabelecer relação entre escovar palavras (transparência) e escrita literária (simbolização);

(c) relacionar esse poema com *O menino que carregava água na peneira* (proposta 2). Esse diálogo sobre os textos permitirá aos alunos compreenderem a ausência de simbolismo no ato de escovar palavras, de escrever (daí o motivo de jogar a escova fora), e os recursos implícitos no texto que podem produzir possíveis efeitos de sentido; (d) compreender que a escova no sentido de cavar, limpar, fazer surgir artefatos arqueológicos não se adequa a uma escrita de efeitos literários, imaginários, criativos.

Essas propostas de leitura evidenciam a progressão na linguagem de textos poéticos em relação a simbologia e ao tratamento didático adequado a especificidade de cada um deles.

Após a leitura, o que fazer?

A atividade sobre o texto *Escova* (Barros, 2018), apresentada acima, sugere uma leitura sem interrupções (perguntas ou explicação dadas pelo professor). Ao final, pretende-se deixar o aluno com as sensações poéticas do texto, estabelecendo um diálogo entre ele e o autor. Em muitas situações de leitura de textos literários, lê-los simplesmente cumpre com sua função social: escolhe-se um livro de sua preferência, lê e guarda-o ou devolve ao dono, quando emprestado. Como por exemplo, pode-se citar a leitura por capítulos de obras literárias, em que se lê e/ou escuta do professor, sem ter que os alunos precisem realizar alguma atividade posterior. A leitura, nesse caso, contempla, por si, o objetivo de ler.

A leitura de textos na escola ainda costuma ser seguida de uma atividade complementar, como uma interpretação escrita, por exemplo. O autor Cagliari (2009, p. 157) defende que "às vezes uma simples leitura basta. Nem tudo o que se lê precisa ser discutido, comentado, interpretado. Esse é outro erro que se vê eventualmente em livros didáticos. A leitura às vezes é como uma música que se quer ouvir e não dançar". A leitura literária precisa estar vinculada à prática social, não apenas como uma forma de ler para aprender a ler, ler para compreender e ler para escrever, mas também como possibilidade de realizar leituras sem um retorno obrigatório sobre o que se lê.

As leituras de textos literários colaboram para que os alunos compreendam, apreciem e sejam tocados pelos efeitos de sentido, sem necessariamente um retorno obrigatório sobre o texto lido. É preciso, às vezes, sair do conforto das ideias e práticas já consolidadas para possibilitar o surgimento de novas concepções e, consequentemente, ressignificar a prática de leitura de textos nas escolas.

Na proposta de leitura do poema Escova, podemos destacar como conteúdos: o texto (de qualidade literária), a linguagem poética, as metáforas, a simbologia, a referência da obra, a escuta, a apreciação e os procedimentos didáticos de leitura utilizados pelo professor para potencializar os efeitos poéticos provocados pela leitura/declamação do texto.

Essas propostas de leitura de poemas são significativas para o acesso dos alunos a textos de valor literário e, principalmente, para as possibilidades de diálogos entre eles e a linguagem poética.

Nessa perpectiva de imersão em textos poéticos, O poema "O nada e a estrada", escrito pelos alunos Valdemir e Wellington, apresentado a seguir, ilustra os efeitos do trabalho de leitura na escrita de poemas desses aprendizes.

Linha Mestra, v. 20, n. 59, p. 65-76, maio/ago. 2026
ISSN 1980-9026

O nada e a estrada: processo de imersão

O poema O nada e a estrada[6], de Valdemir e Wellington (2002), a seguir, foi resultado do Projeto Poemas de cada dia[7] (Calil, 2001), efetivado numa turma de 2º ano do Ensino Funadamental da Instituição Filantrópica Centro Educacional Miosótis[8], na cidade de Maceió, em Alagoas.

O autor Calil (2008, p. 24) define manuscrito escolar como:

> Todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, seja ele produzido à mão, á máquina ou no computador, seja ele escrito em folha avulsa, no livro didático, no caderno escolar de estudo de Língua Portuguesa, de Matemática, de ciências, de Geografia, ou ainda uma breve nota, um bilhete, uma história inventada, um conto de fada reescrito, um poema copiado, as respostas a uma prova bimestral de Matemática, a uma questão de Ciências... (Calil, 2008, p. 24).

A proposta de produção do texto poético, no formato de escrita colaborativa, foi a seguinte: em dupla combinar sobre o que irá escrever e depois escrever o poema no Diário Poético.

Um dos poemas da turma foi o exposto, a seguir.

> **O nada e a estrada**
> Na estrada empoeirada / Quase ninguém vê nada / Como uma flor envenenada
> Lá vai uma pessoa empoeirada / Tossindo muito sem pensar / Em nada / Muita coisa / Muito nada / Vamos pela / Estrada / Empoeirada / Sem medo / Sem nada / Quando olhei / Não tinha poeira / Na estrada (Valdemir e Wellington, 2002)

Esse manuscrito de Valdemir e Wellington (2002) evidencia a importância de um contexto marcado por muitas leituras, declamações e produção de poemas. O resultado foi o efeito de "[...] um **processo de imersão** na linguagem e, em particular, imersão neste modo de funcionamento do texto poético e literário" (Calil, 2001, p. 15, grifos meus).

[6] Esse manuscrito constitui o *Corpus* Projeto Poemas de Cada Dia (Calil, 2001), pertencente ao Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME/PPGE/UFAL).
[7] Esse projeto se constitui de um repertório de 230 poemas, 60 propostas de atividades de leitura e compreensão de poemas e 15 propostas de produção de textos poéticos.
[8] Na época da efetivação desse projeto pelo Professor Dr Eduardo Calil e orientandas, eu exercia a função de Coordenadora Pedagógica nessa instituição.

Linha Mestra, v. 20, n. 59, p. 65-76, maio/ago. 2026
ISSN 1980-9026

Sobre o trabalho com o texto poético, Calil (2001, p. 20) afirma que "[...] a poesia exige que se escute mais de uma vez e se repita em outros dias sua leitura. Às vezes não entendemos o que o poeta quis dizer, mas isto não impede que se possa apreciar sua leitura e, através da escuta repetida e significativa, possa-se ir construindo sentidos que inicialmente eram obscuros". Esse retorno ao texto para mais leituras significa o acesso aos recursos estilísticos, que dão beleza ao poema, e não a realização de atividades sobre o conteúdo dos textos a serem estudados.

Conclusão

Essas propostas atendem a alunos em diferentes processos de aquisição da linguagem escrita: quando estão aprendendo o sistema de escrita alfabética (alfabetização) e a linguagem que se escreve (letramento), e quando tornam-se alfabéticos, pois dependerá do objetivo da leitura e do desafio da proposta apresentada aos alunos.

A elaboração de atividades desafiadoras depende da concepção de linguagem e de leitura, bem como das estratégias didáticas utilizadas para a produção de sentidos dos textos lidos pelos próprios alunos. Em geral, utilizam-se na elaboração de atividades, textos curtos e de linguagem simplificada (de pouca simbologia), além de tratamento voltado para questões temáticas a serem respondidas.

Essas propostas de leitura, diferentes da utilização de questões genéricas que atendem aos textos em geral, apresentam tratamento didático específico para cada um dos poemas.

Referências

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Questões da nossa Época, vol. 51).

BARROS, Manoel de. O menino que carregava água na peneira. *In*: BARROS, M. **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Leya, 2011, p. 9-28

BARROS, Manoel de. Escova. *In*: BARROS, M. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018, p. 17

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).

CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível**: escritura e poesia na sala de aula. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

CALIL, Eduardo. **Poema de cada dia**. Maceió: 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Poema.PDF. Acesso em: 12 ago. 2023.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**? Trad. N. Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CEMBRONE, Kátia Pellicci. Literatura em sala de aula: a formação do leitor e o ensino da língua. *In*: BASTAZIN, V.; NAVAS, D.; COSTA, C. L. (org.). **Literatura e produção editorial**: o ensino e a ficção. São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2024, p. 136-150

ESTÁCIO, Eliene Santos. **Alfabetização**: sistema de escrita alfabética e a linguagem que se escreve. Maceió: Edufal, 2026. (No prelo).

ESTEVES, Odilon. Declamação do poema: o menino que carregava água na peneira, de Manoel de Barros. [Vídeo]. **YouTube**, 2017. Duração: 2 min 32 s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JWRMUk4nzR0. Acesso em: 23 out. 2023.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2007.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAES, Vinícius de. O pato. *In*: MORAES, V. **A Arca de Noé**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 34.

Sobre as autoras

Eliene Estácio Santos: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Mestrado em Educação e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas na Linha de Pesquisa Educação e Linguagem.Técnico-Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL). Tem experiência na área de aquisição de Linguagem com pesquisa nos temas: Recolhimento dos manuscritos escolares: tratamento didático adotado na devolutiva dos textos dos alunos; Livro Didático de Português: análise das práticas de textualização efetivadas pelos professores em salas de aula. Pesquisadora/professora com atuação nos temas sobre Aquisição da linguagem: alfabetização e letramento; proposta de produção, efetivação e manuscritos escolares; didática de ensino e aprendizagem da leitura e produção escrita; intervenção para a revisão de textos produzidos pelos alunos; livro didático de português (leitura, produção de texto escrito, produção de texto oral, análise linguística) para o ensino da Língua Portuguesa na escola
E-mail: elieneestacio@hotmail.com

Recebido em: 19 jul. 2026
Aprovado em: 27 set. 2026

Trabalho com datas comemorativas relacionadas à cultura e à diversidade na educação infantil: possibilidades e limites da intencionalidade pedagógica à luz da pedagogia histórico-crítica

Working with commemorative dates related to culture and diversity in early childhood education: possibilities and limits of pedagogical intentionality in the light of historical-critical pedagogy

Trabajar con fechas conmemorativas relacionadas con la cultura y la diversidad en la Educación Infantil: posibilidades y limitaciones de la intencionalidad pedagógica a la luz de la pedagogía histórico-crítica

Giovana da Silva Soares Guilherme[1]

Denise da Silva de Oliveira[2]

Marilu Martens Oliveira[3]

David da Silva Pereira[4]

Resumo: Objetiva-se compreender as possibilidades e os limites do trabalho com as datas comemorativas na Educação Infantil. A organização corresponde a uma revisão narrativa. Como métodos, buscaram-se publicações em português, em bases bibliográficas e outras fontes da literatura. Nas conclusões,há convergência uma vez que alguns estudos indicam o potencial educativo das datas comemorativas e divergem, enquanto outros alertam para o risco de abordagens desvinculadas da função social da escola. Na perspectiva da Pedagogia Histórico - Crítica (PHC) o ensino ocorre de forma intencional e sistematizada, cabendo ao professor organizar o processo educativo para promover a formação crítica dos estudantes.
Palavras-chave: Datas comemorativas; Educação infantil; Pedagogia histórico-crítica.

Abstract: This study aims to understand the possibilities and limits of working with commemorative dates in Early Childhood Education. It is structured as a narrative review. The methods consisted of searching for publications in Portuguese in academic databases and other literature. The studies converge in recognizing the educational potential of commemorative dates, while diverging by warning against superficial, decontextualized approaches disconnected from the school's social function. From the perspective of Historical- Critical Pedagogy, teaching should occur intentionally and systematically, with the teacher responsible for organizing the educational process to promote student's critical formation.
Keywords: Commemorative dates. Early childhood education. Historical-critical pedagogy.

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo comprender las posibilidades y los límites del trabajo con las fechas conmemorativas en la Educación Infantil. La organización corresponde a una revisión narrativa de la literatura. Como método, se realizaron búsquedas de publicaciones en portuguêsen bases bibliográficas y otras fuentes de la literatura. Como conclusiones, los estudios convergen al reconocer el potencial educativo de las fechas conmemorativas, mientras divergen al señalar el riesgo de enfoques desvinculados de la función social de la escuela. Desde la perspectiva de la Pedagogía

[1] Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina
[2] Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Campus Cornélio Procópio
[3] Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
[4] Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Campus Cornélio Procópio e Londrina; Faculdade de Educação da Université de Sherbrooke - Québec - Canadá

Histórico-Crítica, la enseñanza debe desarrollarse de manera intencional y sistemática, correspondiendo al docente organizar el proceso educativo para promover la formación crítica de los estudiantes.
Palabras clave: Fechas conmemorativas; Educación infantil; Pedagogía histórico-crítica.

Introdução

Este estudo aborda o trabalho com as datas comemorativas, com foco em compreender suas possibilidades e limites. A temática é relevante porque faz parte do cotidiano das instituições de Educação Infantil. Além disso, desperta reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre intencionalidade educativa. Justifica-se pela necessidade de ampliar discussões para os docentes refletirem sobre o planejamento pedagógico de forma articulada ao currículo, por meio do acesso a fontes da literatura. Espera-se contribuir para o planejamento de práticas educativas mais intencionais no contexto da Educação Infantil.

Historicamente, as datas comemorativas passaram a integrar o cotidiano das instituições de ensino por meio de comemorações relacionadas a acontecimentos históricos, sociais e culturais. Ao longo do tempo, essas práticas tornaram-se frequentes também no planejamento pedagógico. No cenário atual, observa-se que elas continuam presentes nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, por meio de diferentes formas de abordagem.

Apesar dos avanços, a compreensão das possibilidades e dos limites do trabalho com as datas comemorativas na Educação Infantil permanece pouco explorada, o que dificulta o planejamento de ações fundamentada teoricamente. Essa lacuna reforça a necessidade de sistematizar e analisar a produção existente. Pergunta de revisão: Quais são os limites e as possibilidades do trabalho com as datas comemorativas relacionadas à cultura e a diversidade na Educação Infantil, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica?

Trata-se de revisão narrativa, considerando 2015-2025, exceto a LDBEN nº 9.394, (Brasil, 1996) que foi incluída por ser um documento oficial pilar para a compreensão da organização da educação brasileira. Produções publicadas em língua portuguesa, com buscas em bases bibliográficas e outras fontes da literatura: Periódicos CAPES, *SciELO, Google* Acadêmico, capítulos de livros e documentos oficiais, por exemplo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). O artigo apresenta referencial teórico, métodos da revisão, resultados e discussão e considerações finais, buscando sistematizar conhecimentos que contribuam para a reflexão sobre o trabalho com as datas comemorativas relacionadas à cultura e diversidade na Educação Infantil.

Fundamentos teóricos sobre o trabalho com datas comemorativas na Educação Infantil

Os conceitos de currículo, intencionalidade pedagógica e cultura constituem a base teórica mobilizada sobre o trabalho com as datas comemorativas na Educação Infantil. Para fundamentar essa discussão, utiliza-se a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada por Dermeval Saviani, para a compreensão de que a educação escolar tem como função social possibilitar aos estudantes a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Ao discutir os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), idealizada por Saviani, o autor Paulino José Orso (2021) explica que a PHC configura-se como uma teoria pedagógica que compreende o processo de ensino e aprendizagem em sua totalidade, bem como seus diversos desdobramentos, porém ele enfatiza que ela não deve ser reduzida a qualquer teoria da educação:

> Então, onde está a diferença entre a PHC e as demais teorias e ou práticas pedagógicas? A diferença é que ela não é apenas mais uma teoria pedagógica ou uma pedagogia qualquer. Ela possui uma teleologia, está voltada para uma finalidade, para a transformação social, objetiva o desenvolvimento omnilateral de todos os agentes envolvidos, a emancipação humana. Portanto, o que diferencia a PHC das demais teorias pedagógicas é o fato de que ela assume um compromisso explícito com a transformação social (Orso, 2021, p. 293).

Coerente com esse compromisso de transformação social, na perspectiva da PHC, o ensino ocorre de forma intencional e sistematizada, cabendo ao professor organizar o processo educativo para promover o desenvolvimento humano e a formação crítica dos estudantes. Nesse sentido, as diversas experiências cotidianas e culturais devem ser valorizadas e constituir o ponto de partida do ensino, de forma a enriquecer os saberes sistematizados. Contudo, a função da escola é elevar o conhecimento prévio do estudante:

> Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Mas, se a escola se justifica em função da necessidade de assimilação do conhecimento elaborado, isto não significa que este seja mais importante ou hierarquicamente superior. [...] Ao contrário, o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita (Saviani, 2016, p. 56).

Linha Mestra, v. 20, n. 59, p. 77-90, maio/ago. 2026
ISSN 1980-9026

No âmbito da legislação educacional brasileira, a Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro - LDBEN (Brasil, 1996) determina que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, correspondendo ao atendimento educacional de crianças da faixa etária de zero a cinco anos, devendo ser ofertada em creches e pré-escolas, públicas ou privadas (Brasil, 1996). Para atender esse requisito legal, essa mesma lei estabelece em seu Art. 26, que o currículo de todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) devem ter base nacional comum, devendo ser complementada pelos sistemas de educação regionais, com base na cultura e economia local (Brasil, 1996).

Dessa forma, visando a reflexão sobre práticas pedagógicas especificamente na Educação Infantil, a consulta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também foi somente a respeito dessa etapa educacional. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) orienta que a "instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade" (Brasil, 2018, p. 37).

Julia Malanchen (2021) explica que as discussões sobre cultura e suas diversidades, ganharam espaço no campo educacional em razão das reivindicações de diferentes movimentos sociais, que passaram a defender o reconhecimento das suas ideias, identidades, culturas e modos de vida. Nesse contexto, Malanchen (2021) aponta que temas como diversidade cultural, identidade, gênero, raça, etnia e religião passaram a integrar debates sobre currículo.

Contudo, na perspectiva da PHC, o reconhecimento da diversidade cultural durante o processo educativo, não deve secundarizar os conhecimentos científicos e restringir o currículo às experiências particulares dos estudantes. Ao contrário, a valorização das diferentes manifestações culturais deve estar articulada à função social da escola de garantir o acesso aos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade, contribuindo para a formação crítica e a compreensão da realidade social (Malanchen, 2021).

A autora crítica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), argumentando que este documento apresenta um viés tecnicista e pragmático, privilegiando o saber fazer em detrimento do saber pensar. Malanchen (2021) aponta que uma compreensão equivocada do respeito ao pluralismo e à diversidade cultural, pode contribuir para a relativização da ciência, favorecendo práticas pedagógicas vazias. Para a PHC, o problema não está em trabalhar as diversidades, está na forma como esse trabalho é desenvolvido. A partir dessa compreensão, entende-se que o trabalho com datas comemorativas relacionadas à cultura e à diversidade pode contribuir para a formação das crianças, desde que não se restrinja à valorização superficial das diferenças.

Saviani (2016) argumenta que a Base Nacional Comum Curricular, possui limites em sua proposta, pois a sua organização curricular como um todo é subordinada a um "ajuste do funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas" (Saviani, 2016, p. 75). Apesar das críticas quanto à organização curricular da BNCC (Brasil, 2018), esse documento constitui a atual referência normativa que orienta a organização do trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica. Dessa forma, torna-se pertinente observar como a BNCC (2018) compreende aspectos sobre intencionalidade na Educação Infantil. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) indica que a intencionalidade define-se em ações do professor, ou seja, são as organizações e as propostas do professor, que ofertam experiências e permitem às crianças conhecer a si mesmas e aos outros, bem como aprender sobre a natureza, cultura e conhecimentos científicos.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 39), pontua de maneira explícita que durante a relação de aprendizagem a "parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças". Seguindo essa mesma linha de pensamento, Tomazzetti e Palauro (2017, p. 157) afirmam que "o ato de planejar marca a intenção do processo educativo, porém não pode ficar só na intenção. A necessidade de escrever o planejamento o transforma de intencionalidade para documento norteador do trabalho do professor".

Segundo as autoras, tudo influencia na forma como o professor planeja, porque o planejamento não é neutro, carrega as visões e concepções de quem o faz. No entanto, as autoras enfatizam que "é preciso considerar a participação das crianças desde a origem das temáticas, e para isso é fundamental sua observação e escuta, percebendo necessidades, interesses e as relações do grupo" (Tomazzetti; Palauro, 2017, p. 163), ou seja, não se deve perder de vista o conhecimento que se intenciona que as crianças aprendam, sendo elas as protagonistas em sala de aula e não, o adulto.

Anteriormente, cita-se a palavra currículo, mas não se explica a sua definição. Segundo Saviani (2016), considerar que todas as experiências e atividades escolares definem currículo, pode gerar um conflito no entendimento e distinção do que são atividades curriculares e extracurriculares. Como consequência da indefinição de currículo, as ações pedagógicas centrais e as atividades complementares acabam por receber um nível igual de relevância e o que é para ser complementar, pode passar a tomar lugar do que é essencial. Para o autor, essa situação desvia a escola da sua função principal.

Portanto, para que não exista a mistura entre as práticas secundárias e as fundamentais durante o processo de ensino, Saviani (2016, p. 57) afirma que "currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola." Considerando isso, é necessário diferenciar, neste trabalho, o que o autor aponta em seu estudo, que são atividades nucleares e o que são extracurriculares. Segundo Saviani (2016, p. 57) atividades nucleares são o "estudo da língua vernácula, matemática, ciências da natureza, ciências da sociedade, filosofia, artes" e as extracurriculares são as diversas atividades relacionadas às comemorações e que por vezes, o currículo incorpora.

Para o autor, o trabalho com datas comemorativas é uma atividade extracurricular. Não que seja inválido trabalhá-las, no entanto, a sua relevância de abordagem nas aulas está condicionada ao fortalecimento das atividades curriculares da escola, sem interferir negativamente nelas e sem substituí-las. Caso contrário, as comemorações deixam de ser fonte de possibilidade de enriquecimento curricular e passam a ser considerada limitação.

Os pensamentos de Saviani (2016) dialogam com as reflexões de Lira, Dominico e Martins (2018) que afirmam que o trabalho com as datas comemorativas faz parte da cultura escolar há bastante tempo e, por isso, são naturalizadas, não há quase nenhum questionamentos a respeito delas. Acerca do currículo na Educação Infantil, as autoras explicam que é necessária a reflexão, pensando em quem será privilegiado pela prática educativa e a resposta deve ser sempre a criança e não o adulto. Lira, Dominico e Martins (2018), indicam que as datas comemorativas que são trabalhadas nas instituições escolares, acabam seguindo as celebrações comerciais e midiáticas, reforçando-as.

Dessa forma, as autoras defendem que essas datas não sejam englobadas com naturalidade no calendário escolar, porque as pessoas possuem uma base histórica pessoal. Comemorar datas é relevante dentro de cada cultura, mas na escola pode caracterizar exclusão, por exemplo, datas como o Dia dos Pais e Dia das Mães. Outro exemplo de exclusão em abordagens de datas comemorativas, é a confecção de lembrancinhas feitas pelas professoras, sem a participação das crianças.

As autoras enfatizam que datas repetem-se todos os anos. Nesse sentido, trabalhar com foco nelas, acarreta em um ensino repetitivo e atividades maçantes para as crianças. Ao tecer essa crítica, as autoras escrevem que a reflexão não deve ser a data em si, mas a forma como ela está sendo trabalhada pelos docentes:

> Assim, temos as pinturas no rosto no 'Dia do Índio' e na 'Páscoa', apresentações no 'Dia das Mães' e no 'Dia dos Pais', cartões e lembrancinhas

> no ‘Dia da Mulher’, brincadeiras e guloseimas na ‘Semana da Criança’, dentre outras comemorações. Contudo, na maioria das vezes, essas datas são trabalhadas com pouca criticidade e de forma fragmentada (Lira; Dominico; Martins, 2018, p. 147).

Na mesma direção, Morfim *et al.* (2017) indicam que as datas comemorativas no currículo escolar, ao serem trabalhadas todos os anos da mesma forma, além de maçante para as crianças, acabam por não contribuir para a sua formação cultural, já que o trabalho com essas datas podem ser excludentes, caso não coincidam com a realidade dos alunos. Outro ponto citado pelas autoras é a motivação do consumismo por meio destas datas, bem como o desrespeito à laicidade escolar, já que algumas datas são de cunhos religiosos e geralmente, voltada para a religião cristã. Maio, Silva e Oliveira (2024, p.13) ao fazerem uma crítica ao trabalho com as datas comemorativas, escrevem:

> Datas comemorativas seguidas de outras datas comemorativas, caracterizando um excesso, são apresentadas e trabalhadas de maneira fragmentada, superficial, descontextualizada e sem relevância e que práticas educativas baseadas na criança, objetivando seu desenvolvimento, têm sido deixadas de lado. O tempo pedagógico é substituído por feitos que pouca ou nenhuma contribuição têm para a formação do(a) educando(a). Constatamos, então, que a escola acaba perdendo de vista sua função decorrente de tantas comemorações presentes, semana após semana, no cotidiano escolar.

As críticas apresentadas não significam que o trabalho com as datas comemorativas deve ser eliminado da Educação Infantil. Ao contrário, com base em Morfim *et al.* (2017), elas evidenciam a necessidade de ressignificar essas práticas, superando abordagens fragmentadas, repetitivas e descontextualizadas. Tal ressignificação depende de um planejamento pedagógico intencional, por meio do qual o professor seleciona conteúdos, define metodologias e organiza diferentes experiências às crianças.

Nicolaio, Gruvald e Camargo (2021) destacam que o planejamento na Educação Infantil deve ampliar as possibilidades de aprendizagens, oferecendo novas experiências, buscando novos significados e repertórios, sem engessar a prática pedagógica. “Reiteramos a importância do planejar para ampliar as possibilidades, para indagar, oferecer o novo, criar repertórios, experimentar, sem amarrar e predeterminar tempos e formas!” (Nicolaio; Gruvald; Camargo, 2021, p. 11). Nesse sentido, o trabalho com as datas comemorativas somente se justifica quando integrado ao planejamento pedagógico e articulado aos objetivos de aprendizagens que se pretende desenvolver. É preciso superar o ato de comemorar sem intencionalidade nas ações educativas da Educação Infantil.

O planejamento constitui um processo de análise e reorganização da prática docente. Nessa mesma direção, Lopes (2018b) ressalta que a prática pedagógica deve ser intencional e voltada para o desenvolvimento integral dos sujeitos, cabendo ao professor mediar a relação entre as crianças e os objetos de aprendizagem. Desse modo, compreende-se que o trabalho com as datas comemorativas também depende de uma prática pedagógica, na qual o professor selecione objetivos de aprendizagem, organize experiências e proponha atividades que ultrapassem o caráter comemorativo, contribuindo para a ampliação do repertório cultural das crianças.

Nessa perspectiva, Lopes (2018a, p. 12) aponta "que esse profissional nunca conclui sua formação, tendo em vista que sua prática exige estar em constante atualização, inspirada pelo contexto social e histórico em que está inserido". Relacionando essa discussão às datas comemorativas, compreende-se que para fugir do seu caráter meramente de comemoração e ganhar função educativa é necessário um docente capaz de refletir continuamente sobre sua prática, adequando o planejamento às características presentes na sua turma, bem como aos objetivos de aprendizagem que se pretende desenvolver.

A partir disso, percebe-se que o planejamento do professor define as finalidades educativas. O trabalho com as datas comemorativas somente adquire significado educativo quando resulta de um planejamento com essa intencionalidade. Contudo, é válido relembrar que elas não devem ocupar lugar central no currículo e nem substituir os conhecimentos fundamentais que oferecem os conhecimentos científicos e sistematizados, que devem ser transmitidos pelas instituições de ensino. Ao contrário, devem assumir um caráter complementar ao trabalho pedagógico.

Materiais e métodos

Para esta revisão narrativa não houve registro de protocolo. Consultaram-se bases bibliográficas e outras fontes da literatura: Periódicos CAPES, *SciELO, Google* Acadêmico, capítulos de livros e documentos oficiais, por exemplo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro - LDBEN (Brasil, 1996) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil 2018),As buscas foram realizadas entre julho de 2025 e junho de 2026.

As buscas utilizaram palavras-chave simples combinando Datas comemorativas + Educação Infantil + Pedagogia Histórico- Crítica + Currículo, com aspas para expressões.

Linha Mestra, v. 20, n. 59, p. 77-90, maio/ago. 2026
ISSN 1980-9026

Consultaram-se bases acadêmicas Periódicos CAPES; *SciELO; Google* Acadêmico, além de outras fontes da literatura, como capítulos de livros, leis/documentos oficiais - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro - LDBEN (Brasil, 1996) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil 2018), e capítulos disponibilizados durante a disciplina de Escrita Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PPGEN/UTFPR). Foram priorizadas publicações em língua portuguesa. Aplicaram-se os filtros 2015–2025, apenas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro - LDBEN (Brasil, 1996), foi incluída devido à sua relevância para explicar sobre Educação Infantil na pesquisa. Strings básicas usadas: PT- "Datas Comemorativas " + “Educação Infantil” e “Currículo” + “Pedagogia Histórico-Crítica".

Sobre os critérios de inclusão e exclusão, foram incluídos estudos que tratam de datas comemorativas na Educação Infantil, Pedagogia Histórico- Crítica, currículo, planejamento pedagógico, cultura e diversidade; documentos oficiais. Ressalta-se que, embora algumas dessas expressões não tenham sido utilizadas como palavras-chave nas buscas iniciais, foram incorporadas à revisão por sua relevância para a discussão desenvolvida na fundamentação teórica da pesquisa. Foram excluídas literatura opinativa, contextos fora do âmbito definido, materiais sem aderência à pergunta da revisão.

Realizou-se triagem em 3 etapas (título → resumo → texto completo). Foram selecionados os materiais que apresentavam relação direta com a temática pesquisada, sendo excluídos aqueles que não atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos. Empregou-se síntese temática, com agrupamento dos estudos em quatro categorias: C1- Datas comemorativas na Educação Infantil; C2- Pedagogia Histórico-Crítica e currículo; C3- Cultura e diversidade; C4- Planejamento pedagógico, permitindo comparar contribuições dos estudos e discutir divergências.

Resultados e discussão

Esta seção apresenta a caracterização dos estudos selecionados, seguida de análise temática organizada em quatro categorias, permitindo identificar convergências, divergências, bem como contribuições da revisão narrativa acerca das possibilidades e dos limites do trabalho com as datas comemorativas na Educação Infantil.

Linha Mestra, v. 20, n. 59, p. 77-90, maio/ago. 2026
ISSN 1980-9026

Foram incluídos 12 estudos publicados entre 2015-2025, com maior concentração entre 2017-2021. Fora desse recorte, apenas a LDBEN nº 9.394, que corresponde de 1996 foi incluída, por ser um documento oficial pilar para a compreensão da organização da educação brasileira. Predominaram abordagens qualitativas, publicados em periódicos científicos, além de capítulos de livros e documentos oficiais. A síntese foi organizada em "Categorias temáticas". Em C1- Datas comemorativas na Educação Infantil, os estudos convergem ao apontar que o trabalho com datas comemorativas na Educação Infantil não deve se restringir a práticas repetitivas, comemorativas ou descontextualizadas. Caso contrário, afirma Tomazzetti e Palauro (2017, p. 163) "entendemos que este modo de conceber e praticar o planejamento não amplia o repertório cultural da criança, e sim, massifica e empobrece o conhecimento e não valoriza a capacidade da criança".Além do apresentado na fundamentação teórica, Morfim *et al.* (2017) defendem que cabe aos profissionais da Educação Infantil ressignificar o trabalho com as datas comemorativas, por meio de práticas pedagógicas planejadas e fundamentadas, que promovam momentos oportunos para aprendizagem e valorização da cultura infantil, com experiências educativas significativas.

Na C2- Pedagogia Histórico-Crítica e currículo, os estudos relatam que a função da escola consiste em garantir às crianças o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, cabendo ao currículo organizar esses conhecimentos de forma sistematizada. Nessa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende que a educação escolar deve promover a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e culturais aos alunos. Dessa forma, Malanchen (2021) defende que a promoção da apropriação do patrimônio cultural historicamente acumulado, contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas do sujeito.

Em convergência com Saviani (2016), a autora defende a ideia de que o "professor não deve desconsiderar os conceitos espontâneos, cotidianos, que o aluno já possui, mas o objetivo do trabalho educativo não é o de limitar o pensamento do aluno a esses conceitos" (Malanchen, 2021, p. 75). Para Saviani (2016), o trabalho com datas comemorativas é uma atividade extracurricular. Não que seja inválido trabalhá-las, no entanto, a sua relevância de abordagem nas aulas está condicionada ao fortalecimento das atividades curriculares da escola, sem interferir negativamente nelas e sem substituí-las.

Ambos os autores citados, tecem críticas à organização curricular proposta pela BNCC (2018). Saviani (2016) problematiza que a organização do documento é pensada para atender avaliações de larga escala e Malanchen (2021) enfatiza que o modo como a BNCC é organizada,

tem-se prioridade em garantir o saber fazer em relação ao saber pensar, pois possui um viés voltado ao tecnicismo e pragmatismo.

Na C3- Cultura e diversidade, os estudos analisados apontam que o trabalho com a cultura e a diversidade na Educação Infantil possibilita às crianças o contato com as diferentes manifestações culturais, favorecendo o respeito às diferenças e a ampliação do repertório cultural. Nessa perspectiva, a BNCC (2018) orienta que as práticas pedagógicas valorizem as diferentes experiências sociais e culturais vivenciadas pelas crianças, reconhecendo a diversidade como elemento de relevância do processo educativo.

Contudo, Malanchen (2021) aponta que uma compreensão equivocada do respeito ao pluralismo e à diversidade cultural pode contribuir para a relativização da ciência e de conteúdos escolares, favorecendo práticas pedagógicas vazias de significado. Compreende-se a partir disso, que o trabalho com cultura e a diversidade deve ultrapassar a simples valorização das diferenças, possibilitando a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, teoria presente no texto da autora citada, não se opõe ao trabalho com a diversidade cultural, mas indica que o desafio está na maneira com que esse trabalho é desenvolvido no contexto escolar.

Na C4- Planejamento pedagógico, os estudos analisados apontam que o planejamento pedagógico constitui um processo contínuo de reflexão sobre a prática docente, permitindo ao professor organizar e reorganizar suas ações de acordo com as necessidades das crianças e os objetivos de aprendizagem (Nicolaio; Gruvald; Camargo, 2021). De forma semelhante, Lopes (2018a; 2018b) destaca que o professor está em constante processo de atualização, uma vez que sua prática se desenvolve em um contexto social e histórico em mudanças contínuas.

Assim, partindo dessas ideias, o planejamento das datas comemorativas deve ultrapassar o caráter meramente comemorativo, articulando-se ao currículo e às finalidades educativas da escola.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo compreender as possibilidades e os limites do trabalho com as datas comemorativas na Educação Infantil considerando produções publicadas entre 2015-2025, com exceção da LDBEN nº 9.394 do ano de 1996, que foi incluída devido a sua relevância para a educação. A revisão de literatura permitiu identificar convergências, divergências e

lacunas acerca da abordagem das datas comemorativas, oferecendo um panorama atualizado para a formação docente e reflexão da prática pedagógica.

Os achados convergem em reconhecer que as datas comemorativas podem constituir um recurso pedagógico, quando desenvolvidas com essa intencionalidade educativa. Divergem, quanto aos limites dessa prática, uma vez que alguns estudos indicam seu potencial educativo, enquanto outros alertam para o risco de abordagens superficiais, desvinculadas à função da escola. Em termos interpretativos, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, compreende-se que o problema não está em trabalhar as datas comemorativas, mas sim na forma como são trabalhadas.

Do ponto de vista aplicado, os resultados informam docentes sobre planejamento pedagógico, intencionalidade educativa e articulação das datas comemorativas ao currículo. Para a formação docente, sugerem o aprofundamento dos estudos sobre currículo, Pedagogia Histórico-Crítica e planejamento pedagógico; para políticas e documentos institucionais, indicam diretrizes que orientem o desenvolvimento de práticas contextualizadas à função da escola. Como contribuição, este estudo sistematiza discussões existentes na literatura alinhadas ao referencial. As principais limitações decorrem da heterogeneidade dos estudos; a transferibilidade dos achados é condicionada a contextos educacionais com características semelhantes às contempladas na literatura revisada.

Persistem lacunas relacionadas a estudos que aproximem as discussões teóricas da prática educativa, indicando a necessidade de pesquisas que investiguem como o trabalho das datas comemorativas é efetivamente desenvolvido nas instituições de Educação Infantil e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. Os achados convergem uma vez que alguns estudos indicam seu potencial educativo e divergem, enquanto outros alertam para o risco de abordagens superficiais, descontextualizadas e desvinculadas da função da escola. Recomenda-se a formação docente continuada e o desenvolvimento de pesquisas que ampliem a compreensão sobre essa temática para consolidar evidências e apoiar decisões pedagógicas.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DOMINICO, Eliane; MARTINS, Lilian. Currículo e planejamento na educação infantil: datas comemorativas em debate. **Conjectura Filosofia e Educação**, Caxias do sul, v. 23, n. 1, p. 137-153, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.18226/21784612.v23.n1.8. Disponível em: https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/5388. Acesso em: 03 jun. 2026

LOPES, Daiane Duarte. Pedagogia no Brasil. *In*: LIMA, C. C. N.; LOPES, D. D.; NUNES, A. R. (org.). **Introdução à pedagogia**. Porto Alegre: SAGAH, 2018a, p. 1-14.

LOPES, Daiane Duarte. Perspectiva crítica e evolutiva. *In*: LIMA, C. C. N.; LOPES, D. D.; NUNES, A. R. (org.). **Introdução à pedagogia**. Porto Alegre: SAGAH, 2018b, p. 15-27.

MAIO, Eliane Rose; SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da; OLIVEIRA, Márcio. Dia dos pais, dia das mães: quem está contemplado(a)? discussões sobre eventos escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 105, n. 6109, p. 1-16, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.6109. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/TQBNtcFxzy9r5XVxs3ptDTG/?format=html&lang=pt. Acesso em: 30 jul. 2025.

MALANCHEN, Julia. Currículo escolar e pedagogia histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando, 2021, p. 65-81.

MORFIM, Ronise Cristina Carvalho; SOLONCA, Juciana Folster; MORAES JUNIOR, Laercio; KOVACS, Paulo. Datas comemorativas na educação infantil: uma reprodução de costumes ou uma prática pedagógica pensante?:.. mas todo mundo faz essas comemorações, é um costume? **Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara, v. 6, n. 1, p. 1-8, 2017. Disponível em: https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/628. Acesso em: 15 jul. 2025.

NICOLAIO, Adriana; GRUVALD, Marcela Pontarolo; CAMARGO, Daiana. Planejamento na educação infantil: entre necessidades, saberes e práticas. **Dialogia**, [*S. l.*], n. 39, p. 1-18, 2021. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20594. Acesso em: 16 jul. 2025.

ORSO, Paulino José. A implementação da pedagogia histórico-crítica: formas, exigências e desafios. *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando, 2021, p. 287-313.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**: Revista de Educação, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710. Acesso em: 28 mar. 2026.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria; PALAURO, Marisa de Mattos. Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa. **Crítica Educativa**, [*S. l.*], v. 2, n. 2, p. 150-164, 2017. http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v2i2.87. Disponível em: https://criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/87. Acesso em: 15 jul. 2025.

Sobre as autoras e o autor

Giovana da Silva Soares Guilherme: Professora de Educação Infantil no CMEI Irmã Pia Gioconda Vieira na Prefeitura de Cornélio Procópio-PR. Possui Ensino Médio Normal pela Colégio Estadual Cristo Rei- Cornélio Procópio-PR (2018). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio-PR (2023). Curso de pós-graduação acadêmica Lato Sensu em "Educação Infantil: Ludicidade e Psicomotricidade" pela FACUMINAS (2026). Em 2020-2023, membro participante do Grupo de Estudos e Pesquisa Gestão, Currículo, Políticas Públicas Educativas

e Sociedade- GeCuPES pela Univesidade Estadual do Norte do Paraná (UENP- Campus Cornélio Procópio), coordenado pelo Dr. Luiz Antonio de Oliveira. 2025-Atual aluna (orientanda - David da Silva Pereira) no Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (GPOPP) vínculo com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-Campus Cornélio Procópio). Mestrado Profissional em Ensino (em andamento), orientada pelo Dr. David da Silva Pereira- PPGEN-UTFPR.
E-mail: giovanag@alunos.utfpr.edu.br

Denise da Silva de Oliveira: Mestra em Ensino de Ciências Humanas pela UTFPR, Câmpus Londrina, com foco em Ensino, Ciências e Novas Tecnologias (2015), e é especialista em Literatura Brasileira pela UEL (2011). Além disso, é licenciada em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (2010) e bacharel em Secretariado Executivo pela Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná - UNICENTRO (2008). Também cursou a licenciatura em Letras Inglês na UNICV (2025). Atua como avaliadora de cursos superiores do MEC/INEP e desenvolve pesquisas na área de leitura e literatura, com enfoque na formação do professor de Língua Portuguesa. É integrante do grupo de pesquisa EDITEC (UTFPR/Cornélio Procópio), colaborando em pesquisas como Evocações do passado: memórias procopenses e no Projeto Abraçando a Escola.
E-mail: deniseoliveira@utfpr.edu.br

Marilu Martens Oliveira: Doutorado e pós-doutorado em Letras (UNESP- Literatura e vida social), mestrado em Letras (UEL- Literaturas vernáculas), especialização em Língua Portuguesa: descrição e ensino (FAFI/ UENP).Graduada em Letras Franco-Portuguesas (FAFI/UENP), em Direito (UEL) e em Pedagogia (Faculdade Dom Domênico, Guarujá). Professora titular, aposentada, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) , antiga FAFI . Docente no programa de mestrado profissional Multicampi da UTFPR- (PPGEN). Parecerista de diversos periódicos, nacionais e internacionais. Experiência nas áreas de Letras, Pedagogia e Arte, com ênfase em Literatura e Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente; incentivo à leitura e formação do leitor; literaturas (brasileira, portuguesa, comparada, infantil e juvenil), interartes, intermídias, cinema, MPB, teatro.
E-mail: marilu@utfpr.edu.br

David da Silva Pereira: Formador de profissionais para a Educação Básica após set. 2011. Atualmente, é docente da UTFPR - Campus Cornélio Procópio, mestrado Profissional em Ensino - UTFPR-Londrina e Professor convidado da Faculdade de Educação da Université de Sherbrooke - Québec - Canadá (2026-2027). Doutorado em Educação (2024) e em Ciência Política (2013). Pós-doutorado em Filosofia da Educação (2018).
E-mail: davidpereira@utfpr.edu.br

Recebido em: 04 set. 2026
Aprovado em: 27 set. 2026