

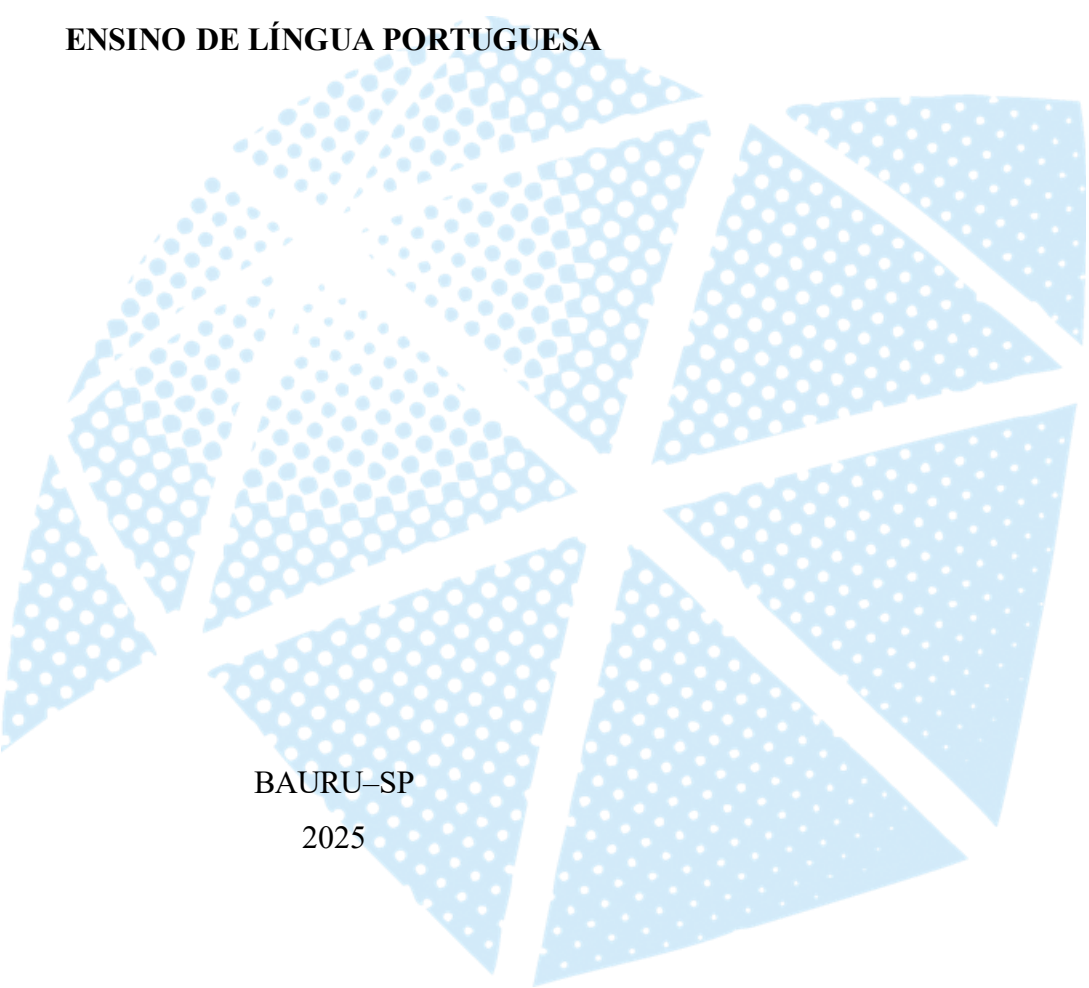
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

DICLEI DE CARVALHO

**JOGO, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PERSPECTIVAS
PARA FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

BAURU-SP

2025



DICLEI DE CARVALHO

**JOGO, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PERSPECTIVAS
PARA FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre à
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho - Faculdade de Ciências,
Campus Bauru - Programa de Pós-graduação
em Docência para a Educação Básica.

Orientadora: Prof.a Dr.a Luciene Ferreira da
Silva.

BAURU-SP

2025

C331j

Carvalho, Diclei de

Jogo, Educação e Pedagogia Histórico-Crítica: perspectivas para formação crítica dos alunos do 7º ano do ensino fundamental no ensino de Língua Portuguesa / Diclei de Carvalho. -- Bauru, 2025
207 p. : fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Luciene Ferreira da Silva

1. Educação crítica. 2. Jogo. 3. Materialismo Histórico-Dialético. 4.
Pedagogia Histórico-Crítica. 5. Língua Portuguesa. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE DICLEI DE CARVALHO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de julho do ano de 2025, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de DICLEI DE CARVALHO, intitulada **JOGO, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA e produto educacional "Formação crítica na Língua Portuguesa por meio do jogo: Uma abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica no 7º Ano do ensino fundamental"**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp Faculdade de Ciências de Bauru SP, Profa. Dra. LARISSA QUACHIO COSTA (Participação Virtual) do(a) Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto SP. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente

ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

 Documento assinado digitalmente
LUCIENE FERREIRA DA SILVA
Data: 30/07/2025 10:25:01-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA

*Se a biblioteca de Alexandria não tivesse sido
queimada no século IV, no século XV os
homens tinham pisado na lua, não na América.*

Carl Sagan

AGRADECIMENTOS

À minha querida e competente orientadora, Professora Doutora Luciene Ferreira da Silva, que foi todo o tempo sábia, amorosa, me ajudou a caminhar neste percurso. Suas palavras foram inspirações para que eu pudesse chegar aonde cheguei.

A minha família, as minhas amigas, Débora, Letícia e Valéria, pelo incentivo, apoio e parceria nas horas de dificuldades.

Aos colaboradores que brilhantemente contribuíram para o êxito desta pesquisa, colegas de trabalho e alunos.

A todos os docentes e demais membros do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, que possibilitaram conhecimentos e muita aprendizagem de maneira enriquecedora, se colocando sempre a disposição.

Aos meus colegas de turma, que compartilharam conhecimentos, informações sem medirem esforços, formando um elo de afetividade que ficarão gravados em minha memória.

Agradeço imensamente também aos Membros das Bancas de Qualificação e Defesa, a Professora Dra. Larissa Quachio Costa e ao Professor Dr. Fabio Fernandes Villela, me auxiliando, orientando e contribuindo com a minha pesquisa.

Meu muitíssimo obrigado!

RESUMO

Esta dissertação analisa o potencial formativo do jogo na promoção de uma educação crítica no ensino de Língua Portuguesa, com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. O estudo parte da constatação de que a educação pública brasileira, submetida a políticas neoliberais, vem esvaziando o currículo e restringindo o acesso ao conhecimento historicamente produzido, sobretudo nas escolas frequentadas pela classe trabalhadora. Diante desse cenário, o objetivo geral da pesquisa foi investigar de que modo o jogo pode ser incorporado à rotina pedagógica do 7º ano do ensino fundamental, contribuindo para a formação crítica dos estudantes. A abordagem metodológica adotada fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, utilizando procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foram aplicados questionários a 24 alunos e 4 professores de uma escola pública municipal do interior paulista, além da elaboração e aplicação de uma sequência didática com uso de jogo. As análises indicam que o jogo, enquanto prática cultural e pedagógica, pode favorecer a tomada de consciência, a reflexão crítica e a apropriação dos conteúdos linguísticos em uma perspectiva omnilateral. Conclui-se que a inserção crítica do jogo no ensino contribui para a superação do modelo técnico-instrumental vigente e para a constituição de sujeitos históricos, conscientes de sua realidade social.

Palavras-chave: Educação crítica. Jogo. Materialismo Histórico-Dialético. Pedagogia Histórico-Crítica. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the formative potential of games in promoting critical education in Portuguese Language teaching, based on the principles of Historical-Critical Pedagogy. The study departs from the observation that Brazilian public education, subjected to neoliberal policies, has been depleting the curriculum and restricting access to historically produced knowledge, especially in schools attended by the working class. In this context, the general objective of the research was to investigate how games can be incorporated into the pedagogical routine of 7th-grade elementary school students, contributing to their critical formation. The methodological approach is grounded in Historical-Dialectical Materialism and involves bibliographic, documentary, and field research procedures. Questionnaires were administered to 24 students and 4 teachers from a municipal public school in the state of São Paulo, in addition to the development and implementation of a didactic sequence involving games. The analyses indicate that games, as both cultural and pedagogical practices, it can favor awareness critical reflection, and the appropriation of linguistic content from an omnilateral perspective. It is concluded that the critical integration of games into teaching contributes to overcoming the prevailing technical-instrumental model and to forming historical subjects who are aware of their social reality.

Keywords: Critical education. Game. Historical-Dialectical Materialism. Historical-Critical Pedagogy. Portuguese Language.

LISTA DE SIGLAS

AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação a Distância
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PHC	Pedagogia Histórico-crítica
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido Social da Democracia Brasileira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDSP	Secretaria da Educação de São Paulo
SEDUC	Secretaria de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCE	Tribunal de Contas do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Mapa de localização do município de Riversul/SP.....	15
Figura 2:	Gráfico com as médias de Proficiência por Ano/Série – Língua Portuguesa – Rede Estadual, Interior e Regiões Metropolitanas – SARESP 2023	46
Figura 3:	Evolução temporal das Médias de Proficiência - Língua Portuguesa – Rede Estadual, Interior e Regiões Metropolitanas – SARESP 2023	47
Figura 4:	Modelo das aulas trazidas no currículo paulista.	49
Figura 5:	Matriz curricular o Ensino Fundamental	55
Figura 6:	Plano de Ensino do 7º ano do Ensino Fundamental - 2º e 3º Bimestre.....	58
Figura 7:	Plano de Ensino do 7º ano do Ensino Fundamental - 4º Bimestre.....	60
Figura 8:	Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.....	65
Figura 9:	Sugestão de cronograma trimestral.	83
Figura 10:	Sumário da 1ª unidade do material didático utilizado.....	84
Figura 11:	Memórias de jogos utilizados no espaço escolar.	125
Figura 12:	O jogo analógico no espaço escolar.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Os governadores do estado de São Paulo e seus partidos.....	36
Quadro 2:	Sugestão de cronograma trimestral.....	83
Quadro 3:	Questionário com os professores – Questão 1	101
Quadro 4:	Questionário com os professores – Questão 2	101
Quadro 5:	Questionário com os professores – Questão 3	101
Quadro 6:	Questionário com os professores – Questão 4	102
Quadro 7:	Questionário com os professores – Questão 5	102
Quadro 8:	Questionário com os professores – Questão 6	102
Quadro 9:	Questionário com os professores – Questão 7	102
Quadro 10:	Questionário com os professores – Questão 8	103
Quadro 11:	Questionário com os professores – Questão 9	103
Quadro 12:	Questionário com os professores – Questão 10	103
Quadro 13:	Questionário com os professores – Questão 11	103
Quadro 14:	Questionário com os professores – Questão 12	103
Quadro 15:	Questionário com os professores – Questão 13	104
Quadro 16:	Questionário com os professores – Questão 14	104
Quadro 17:	Questionário com os professores – Questão 15	104
Quadro 18:	Questionário com os professores – Questão 16	105
Quadro 19:	Questionário com os professores – Questão 17	105
Quadro 20:	Questionário com os alunos – Questão 1	117
Quadro 21:	Questionário com os alunos – Questão 2	118
Quadro 22:	Questionário com os alunos – Questão 3	118
Quadro 23:	Questionário com os alunos – Questão 4	119
Quadro 24:	Questionário com os alunos – Questão 5	119
Quadro 25:	Questionário com os alunos – Questão 6	120
Quadro 26:	Questionário com os alunos – Questão 7	120
Quadro 27:	Questionário com os alunos – Questão 8	121
Quadro 28:	Questionário com os alunos – Questão 9	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	20
1.1. Contexto político educacional	20
1.2 A BNCC e a racionalidade neoliberal	21
1.3 O trabalho como princípio educativo e a pedagogia histórico-crítica	24
1.4 O jogo na perspectiva crítica	27
2 EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	34
2. 1 As políticas neoliberais e a educação paulista	34
2.2 A crítica da PHC ao currículo de São Paulo	35
2.3 O ensino de Língua Portuguesa e as avaliações externas	37
3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO	54
3.1 Contextualização da unidade escolar e da comunidade	54
3.2 A organização curricular do ensino de Língua Portuguesa na rede municipal	54
3.3 Crítica da organização curricular e práticas pedagógicas na perspectiva da PHC	62
3.4 Caminhos para uma educação transformadora: relação com a pedagogia histórico-crítica e o jogo	66
4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O JOGO: PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO SUPERFICIAL TÉCNICO INSTRUMENTAL PARA OS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA	70
4.1 O jogo como fenômeno cultural.....	70
4.2 O jogo na educação e a perspectiva histórico-crítica	72
4.3 O jogo e a crítica ao neoliberalismo na educação	74
5 METODOLOGIA.....	91
5.1 O Materialismo Histórico-Dialético e a Pesquisa em Educação	91
5.2 A Omnilateralidade como Fundamento da Educação Emancipadora	94
5.3 Pesquisa bibliográfica e documental.....	97
5.4 Pesquisa de campo com professores	100

5.4.1	Análises e discussões	105
5.5	Pesquisa de campo com alunos	116
5.5.1	Análises e discussões a respeito da pesquisa de campo com alunos (respostas ao questionário)	122
5.6	Objeto de aprendizagem	136
5.7	Análise da Sequência didática	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS		168
REFERÊNCIAS		171
APÊNDICES		178
APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		179
APÊNDICE B - CARTA DE ACEITE DA UNIDADE ESCOLAR		180
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR		181
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES		183
APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O ESTUDANTE		186
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES		188
APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES		189
APÊNDICE H - PTD 2024 1º BIMESTRE		190
APÊNDICE I - PTD 2024 2º BIMESTRE		194
APÊNDICE J - PTD 2024 3º BIMESTRE		197
APÊNDICE K - PTD 2024 4º BIMESTRE		201
APÊNDICE L - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP 7223421		204

INTRODUÇÃO

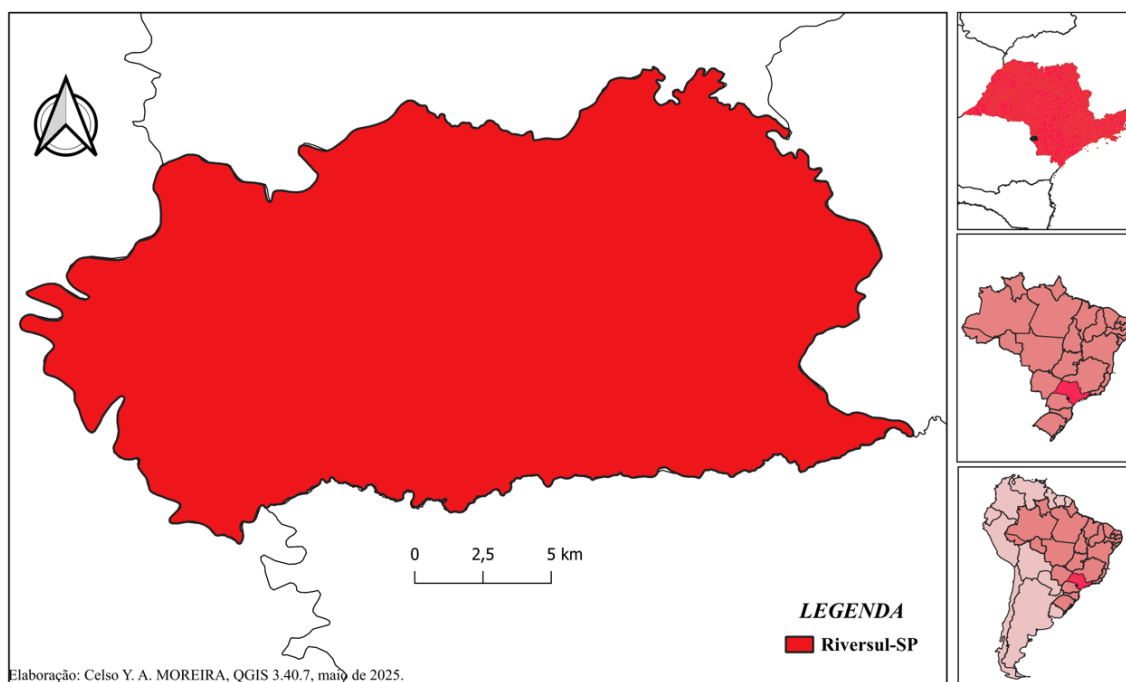
Em dezembro de 2022, um sonho se realizou: meu nome foi publicado na lista de aprovados para o seleto grupo de alunos da pós-graduação, no programa de mestrado em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências da Unesp, campus de Bauru-SP. Foi uma ebulição de sentimentos – satisfação, realização de um sonho, medo – tudo ao mesmo tempo. Após ler várias vezes o edital de publicação e confirmar que meu nome realmente estava lá, finalmente me acalmei. Mas essa calma durou pouco, pois eu estava no meio do processo de atribuição de aulas, com dois cargos, e precisava organizar tudo para ter um dia livre e poder ir à universidade assistir às aulas. A ansiedade voltou, já que seria necessário organizar minhas aulas em quatro dias da semana para que eu tivesse as quartas-feiras livres, de acordo com as disciplinas que cursaria. Como num passe de mágica, o tempo voou e março de 2023 chegou, marcando o início do calendário acadêmico da Unesp.

Após essa breve explanação sobre como foi ver meu nome publicado e a confirmação do ingresso no mestrado, retornemos ao ano de 1978 para traçar uma linha cronológica até o encontro com os professores na academia. Sem dúvida, esse encontro ampliou meus horizontes, tanto na criticidade profissional quanto pessoal, além de me proporcionar a possibilidade de me tornar um ser humano melhor.

Em uma quinta-feira, 27 de julho de 1978, nasci em Itararé-SP. Vale destacar que nasci nessa cidade apenas porque a cidade onde meus pais moravam não tinha maternidade. Minha mãe precisou viajar aproximadamente quarenta quilômetros para realizar uma cesariana e, após alguns dias, retornamos para Riversul-SP, antiga Ribeirão Vermelho do Sul-SP.

Riversul, uma cidade bem pequena no interior do estado de São Paulo, com uma população estimada, segundo o IBGE, para 2024, de 5.647 habitantes, tem base econômica agrícola.

Figura 1: Mapa de localização do município de Riversul/SP



Fonte: Elaborado pelo professor Celso Y. A. Moreira, em 27/05/2025.

Meus pais, José Ferreira de Carvalho e Mariana de Jesus Rezende de Carvalho, eram agricultores, então sempre vivi na zona rural. Desde muito cedo, comecei a trabalhar. Não frequentei a Educação Infantil. Minhas lembranças das séries iniciais são poucas. Lembro que, na primeira série, fui transferido para a turma da professora Maria do Prazeres, que era muito rígida. A sala estava sempre em silêncio, e ao menor barulho, ela tocava a campainha, exigindo silêncio absoluto. Da segunda e terceira série, não guardo lembranças, nem mesmo das professoras. Na quarta série, tive como professora a Dona Alaíde, que sempre estava muito bem-vestida, mas só me recordo dela.

Na quinta série, comecei a estudar à noite, pois trabalhava no sítio durante o dia. Depois das aulas, voltava a pé para casa. Eu tinha medo, porque o caminho era escuro, sem iluminação, e embora percorresse parte dele com colegas, acabava o trajeto sozinho no final.

Durante o Ensino Fundamental II, não fui um bom aluno, já que não tinha tempo para estudar, mas sempre consegui as notas mínimas para passar de ano. Admirava os professores de Matemática, que era minha disciplina favorita e na qual tinha facilidade. Não era um leitor assíduo na época, mas descobri o prazer da leitura no Ensino Médio, graças a uma professora que nos incentivava. Ela sempre contava trechos de histórias de livros, despertando nossa curiosidade. Comecei a ler Sidney Sheldon, depois me interessei pelos clássicos da literatura brasileira. No Ensino Médio, tornei-me mais curioso e dedicado. Curiosamente, não tenho

nenhuma lembrança de atividades com jogos durante o período escolar. Em 1996, concluí o ensino básico.

Em 1998, no primeiro semestre, ingressei no curso de Letras na antiga Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho-PR, hoje UENP. No segundo semestre do mesmo ano, também comecei o curso de Processamento de Dados na Faculdade de Tecnologia de São Paulo, campus Ourinhos-SP. Durante três anos e meio, cursei ambas as graduações simultaneamente, fazendo Letras à noite e Processamento de Dados à tarde.

Em 2001, concluí o curso de Letras e, em 2002, finalizei o curso de Processamento de Dados. Neste ano, iniciei minha primeira especialização lato sensu em "Literatura e Ensino: a formação do leitor", concluída em setembro de 2003, promovida pela Fundação Educacional Miguel Mofarrej – Faculdades Integradas de Ourinhos – Centro de Pós-Graduação.

Em 2011, iniciei minha segunda especialização lato sensu em "Mídias na Educação", a distância, concluída em novembro de 2012, pela Universidade Federal de Pernambuco.

Em 2013, cursei minha terceira graduação, licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho, no campus de Bauru-SP. Essa graduação teve duração de aproximadamente um ano e meio, devido à convalidação de disciplinas da minha licenciatura anterior.

Em 2017, comecei minha terceira especialização lato sensu em Língua Portuguesa, concluída no mesmo ano, pela Faculdade de Educação São Luís. Nesse período, também participei do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – Matemática Licenciatura, finalizado em maio de 2018, oferecido pela Universidade de Franca.

No segundo semestre de 2021, decidi cursar uma disciplina no mestrado e me inscrevi como aluno especial na disciplina "Lúdico, Lazer e Educação na Infância e na Juventude", ministrada pela professora Dra. Luciene Ferreira da Silva. Vale mencionar que, ao iniciar a disciplina, percebi que não era o que esperava, pois imaginei que seria voltada para a prática do jogo. No entanto, tratava-se de um estudo teórico sobre o jogo, o lazer e a pedagogia crítica. Não conhecia essas teorias, e tudo foi muito novo, mas acabei me apaixonando pela temática. Durante as aulas, discutimos a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Demerval Saviani.

Essas aulas mudaram profundamente minha visão ingênua sobre educação. Foi então que comecei a pensar em um projeto de pesquisa para o processo seletivo do mestrado.

Como aluno regular do curso de mestrado, sob a orientação da professora Dra. Luciene, fui guiado a iniciar meu trabalho com as leituras das obras do professor Demerval Saviani. A cada leitura, sentia que a “fumaça” que obscurecia minha visão ia se dissipando, dando lugar a

uma visão crítica e consciente das questões sociais e políticas que nos cercam. Não foi uma tarefa fácil. Como dizia o professor Damásio de Jesus, foi preciso “pagar a pena da cadeira”, ou seja, sentar-se e estudar muito. Mas ainda havia mais por vir: o Materialismo Histórico-Dialético. Quando a professora sugeriu essa teoria como método de pesquisa, senti certa apreensão, mas mergulhei na leitura e no estudo dos textos, o que culminou na construção da minha dissertação.

Feita a apresentação do autor e de sua trajetória de vida, pesquisa e trabalho, passa-se à discussão de como se deu a delimitação do objeto de pesquisa. A educação pública brasileira, historicamente marcada por desigualdades sociais e estruturais, vem sendo cada vez mais orientada por políticas neoliberais que esvaziam o currículo, mercantilizam o ensino e restringem o acesso ao conhecimento sistematizado, sobretudo nas escolas frequentadas pela classe trabalhadora. Nesse cenário, a formação crítica dos estudantes é negligenciada em função de práticas pedagógicas pautadas por materiais didáticos engessados e avaliações de larga escala, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A lógica tecnicista e conteudista que perpassa o ensino de Língua Portuguesa, em especial, reforça a alienação e a fragmentação do conhecimento.

O tema desta pesquisa, desenvolvida no curso de mestrado, surgiu a partir da experiência como professor polivalente nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, ao vislumbrar a possibilidade de proporcionar uma formação crítica aos estudantes sem descaracterizar a infância ou a juventude. Nessa fase, há predominância do lúdico nos anos iniciais, que, após essa etapa, vai se perdendo ou sendo extinto da vida dos sujeitos da classe trabalhadora, nas escolas públicas, por interferências socioculturais, políticas e econômicas.

Partindo desse contexto, esta dissertação teve como objetivo geral identificar e analisar o potencial do jogo para a educação de alunos do 7º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa, entendendo como o jogo em sala de aula pode qualificar a formação dos estudantes, proporcionando-lhes consciência e visão de mundo, de sociedade, de educação e de homem que nasceu livre e que se desenvolverá conforme o desenvolvimento social, portanto, a partir da luta dos contrários no bojo da sociedade. Como objetivos específicos, buscou-se: identificar a percepção dos estudantes do 7º ano do ensino fundamental sobre sua formação educacional; compreender a percepção dos professores de Língua Portuguesa a respeito do jogo e das pedagogias críticas; produzir, aplicar e avaliar um jogo que favoreça a formação crítica dos alunos com base na Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesta conjuntura, a pesquisa partiu da seguinte pergunta problematizadora: Como o jogo deve fazer parte da rotina pedagógica dos estudantes do 7º ano do ensino fundamental, na

disciplina de Língua Portuguesa, para promover a educação humanista necessária à classe trabalhadora?

Em campo, foram realizadas pesquisas com alunos e professores, por meio de questionários. Também houve registros em áudio e vídeo, com alunas e alunos de uma sala de aula de uma escola pública municipal de uma cidade de médio porte do interior paulista, além de diários de aula produzidos pelo pesquisador (também professor da turma). Os participantes do estudo foram 24 alunos e 4 professores. Desenvolveu-se, assim, o objeto de ensino: uma sequência didática. Considerando a problemática deste estudo – a educação que aliena os alunos quanto à organização do trabalho na sociedade de classes, por meio de um ensino pautado em competências e habilidades em Língua Portuguesa –, a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como via de acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade, visando à transformação social.

A pesquisa está fundamentada na concepção de educação como prática social mediada pelo trabalho, pela cultura e pela linguagem, desenvolvida sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), que considera a totalidade, a contradição e a práxis como categorias centrais para a compreensão da realidade educacional.

O Capítulo 1, *Educação e sociedade*, discute a função social da escola pública no contexto da sociedade capitalista, destacando a atuação dos Aparelhos Ideológicos de Estado (Althusser, 1980) e a importância da pedagogia como instrumento de superação da alienação, tendo como base os aportes teóricos de Marx (2013), Saviani (2021), entre outros.

O Capítulo 2, *Educação no estado de São Paulo e o ensino de Língua Portuguesa*, analisa as políticas públicas educacionais adotadas no estado, especialmente após a implementação da BNCC, ressaltando seus impactos na organização curricular da Língua Portuguesa e na prática docente nas escolas da rede estadual.

No Capítulo 3, *Ensino de Língua Portuguesa no currículo de uma escola pública de um município do interior do estado de São Paulo*, descreve-se o contexto escolar em que a pesquisa foi realizada, apresentando a organização curricular, a estrutura do material didático utilizado e a rotina pedagógica vivenciada por alunos e professores.

O Capítulo 4, *Pedagogia Histórico-Crítica e o jogo: para além da educação superficial técnico-instrumental para os alunos da escola pública*, fundamenta teoricamente a proposta da pesquisa, abordando autores como Saviani (2021), Caillois (2017), Huizinga (2019) e Leontiev (2019), demonstrando o potencial formativo do jogo como prática cultural, social e pedagógica, em contraposição ao modelo educacional reprodutivista.

No Capítulo 5, dedicado à *Metodologia*, são descritos os procedimentos de pesquisa adotados, os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético como abordagem metodológica, a realização da pesquisa bibliográfica e documental, a aplicação de questionários a professores e estudantes, a construção do objeto de ensino (sequência didática com uso do jogo) e os instrumentos de análise utilizados. As análises e discussões apresentam os resultados obtidos a partir da investigação de campo. São analisadas as respostas de docentes e discentes quanto à percepção sobre o jogo e a formação crítica, além da avaliação da sequência didática aplicada. Também são discutidos as implicações pedagógicas e os limites do uso do jogo no contexto observado.

Por fim, as Considerações finais retomam os objetivos da pesquisa, sintetizam os principais achados, refletem sobre as contribuições do estudo para o campo da educação crítica e apontam possíveis desdobramentos para práticas pedagógicas que valorizem o jogo como mediador da aprendizagem e da formação omnilateral dos estudantes da escola pública.

Assim, esta dissertação busca contribuir com a produção de saberes voltados à transformação social, defendendo uma escola que não apenas reproduza a sociedade, mas que se comprometa com a formação de sujeitos históricos, conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos

1 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

O presente capítulo apresenta fundamentação teórica, articulando criticamente o neoliberalismo e defendendo a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como referência para a educação brasileira. Analisa e integra a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as políticas educacionais neoliberais e a influência de organismos internacionais. Autores como: Saviani, Marx, Huizinga e Leontiev, são mobilizados para sustentar a discussão, destacando-se a forma como as ideias de Saviani sobre a PHC, o trabalho como princípio educativo e a luta de classes são integradas. O foco na crítica ao neoliberalismo e na defesa da PHC revela-se de extrema importância no contexto educacional brasileiro, problematizando os impactos das políticas vigentes na formação de estudantes da classe trabalhadora. Além disso, a contextualização histórica da redemocratização, da Constituição Federal de 1988, da LDB e do surgimento da BNCC sob a influência neoliberal oferece ao leitor compreensão do cenário em que esta pesquisa se insere.

1.1. CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL

Após 21 anos de regime militar, o Brasil iniciou o processo de redemocratização e, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (CF/88), consolidou-se como um Estado democrático de direito. Nesse novo cenário institucional, os representantes políticos passaram a ser escolhidos por meio do sufrágio universal, assegurando a todos os cidadãos o direito de votar e serem votados, conforme a legislação vigente.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, estabelece a obrigatoriedade de se fixarem conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com o objetivo de garantir uma formação básica comum que respeite a diversidade cultural do país. Em consonância com esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/1996, complementa essa diretriz ao enfatizar a necessidade de um currículo que contemple elementos essenciais da cultura brasileira, bem como as especificidades regionais.

Para viabilizar o que preconizam a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, tornou-se necessária a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja formulação teve início em 2014, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff. Entre 2015 e 2017, foram elaboradas três versões do documento, culminando em sua homologação em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação.

No entanto, em 2016, após a destituição da presidenta eleita por meio de um processo de impeachment, o país vivenciou significativas mudanças nas políticas públicas, especialmente no campo educacional, em consonância com diretrizes neoliberais. Com a ascensão de Michel Temer à Presidência da República, entre 31 de agosto de 2016 e 31 de dezembro de 2018, a condução da política educacional ficou a cargo dos ministros José Mendonça Bezerra Filho (maio de 2016 a abril de 2018) e Rossieli Soares da Silva (abril a dezembro de 2018).

Durante esse governo, foi homologada a BNCC voltada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (Brasil, 2017), sustentando-se que o documento definiria os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes brasileiros deveriam desenvolver ao longo da trajetória escolar. A proposta se apresenta como respaldada pela ética, pelos princípios políticos e estéticos delineados na LDB (Brasil, 1996), e orientada por uma perspectiva de formação humana integral, comprometida com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017).

1.2 A BNCC E A RACIONALIDADE NEOLIBERAL

A BNCC também reflete a forte influência das políticas neoliberais, que incidiram de maneira direta sobre sua estrutura e conteúdo. Essa influência manifesta-se por meio de mecanismos político-institucionais, econômicos e discursivos, fortemente alinhados à lógica do gerencialismo, da padronização e da mercantilização da educação. A BNCC deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais sob a racionalidade neoliberal, a qual reposiciona o Estado como regulador e promotor da lógica de mercado, inclusive nas esferas educacionais.

O neoliberalismo, concebido como uma racionalidade que transcende o domínio econômico e se infiltra em diversas dimensões da vida social, introduz na educação valores como eficiência, produtividade, competitividade e mensuração de resultados (Dardot; Laval, 2016). Nesse contexto, a BNCC emerge como instrumento normativo que busca uniformizar os conteúdos e competências a serem desenvolvidos na Educação Básica, reforçando o controle e a avaliação dos processos educacionais por meio de testes padronizados. Essa abordagem se alinha às diretrizes de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que advogam pela padronização curricular como estratégia para a melhoria dos indicadores educacionais e inserção dos países na economia global (Freitas, 2018).

Entre os principais mecanismos de influência neoliberal sobre a BNCC, destaca-se a associação entre padronização curricular e avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (*SAEB*) e o Exame Nacional do Ensino Médio (*ENEM*). A definição de competências e habilidades mensuráveis favorece a responsabilização de escolas, professores e gestores com base em critérios quantitativos, promovendo a lógica empresarial de produtividade em detrimento de abordagens formativas mais amplas e críticas (Sordi; Lopes, 2019).

A centralidade do discurso das competências na BNCC evidencia uma concepção de formação voltada à adaptação do sujeito às exigências do mercado de trabalho, compatível com o ideal neoliberal do “sujeito empreendedor de si”, autônomo, flexível e responsivo às constantes transformações laborais (Antunes, 2019). Essa visão desloca a função social da escola, que passa de um espaço de formação integral, crítica e cidadã para um ambiente voltado à empregabilidade e à preparação de capital humano (Cury, 2002).

A influência do setor privado na formulação da BNCC também é indicativa do avanço das estratégias neoliberais na condução da política educacional. Organizações empresariais e fundações privadas – como o Movimento pela Base, a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna – tiveram participação ativa na elaboração do documento, por meio do financiamento de pesquisas, consultorias e produção de materiais pedagógicos. A atuação desses agentes privados representa a captura do espaço público por interesses empresariais, promovendo uma agenda pautada na eficiência, na meritocracia e na formação de competências alinhadas às necessidades do setor produtivo (Shiroma; Garcia; Campos, 2005).

Consequentemente, a estrutura da BNCC organiza-se em torno de competências gerais e específicas, com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, sobretudo nos anos iniciais da Educação Básica, conforme os parâmetros dos sistemas de avaliação externa. Esse arranjo evidencia a priorização de conteúdos considerados estratégicos para o desenvolvimento econômico, relegando outras áreas do conhecimento a um plano secundário. A incorporação de habilidades socioemocionais no currículo, por sua vez, reforça o modelo de subjetivação neoliberal ao responsabilizar o indivíduo por seu próprio sucesso ou fracasso, desconsiderando as condições estruturais de desigualdade.

Dessa forma, a BNCC materializa a racionalidade neoliberal no campo educacional brasileiro, operando mediante estratégias de padronização, controle, responsabilização e colonização do currículo por interesses corporativos. Seu conteúdo e estrutura revelam a predominância de uma lógica tecnicista e instrumental da educação, em detrimento de uma formação crítica, emancipatória e comprometida com a transformação social.

A ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades atende primordialmente às exigências do mercado, preparando os estudantes da classe trabalhadora para satisfazer as demandas econômicas e aprofundando o desmonte das políticas públicas mais estruturantes. Tal contexto abre espaço para a atuação de empresas educacionais em diversos segmentos e é agravado pelos recorrentes desinvestimentos do Estado na formação ampla e crítica dos estudantes, o que contribui para um cenário de precarização da educação pública.

Nesse cenário, destaca-se o papel de organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (*FMI*) e a *OCDE* na legitimação da BNCC como instrumento de reconfiguração da educação brasileira. Tais organismos, ao imporem estratégias educacionais orientadas pela lógica do capital, especialmente em países periféricos, contribuem para o aprofundamento das desigualdades sociais, para o avanço da miséria e para o desmonte dos serviços públicos essenciais à população em situação de vulnerabilidade.

Padronizado e flexibilizado, o currículo tende a atender às demandas de grande parte dos seus formuladores. É oportuno ressaltar que, no percurso de construção do documento BNCC, a participação ativa de empresas, representantes de fundações, institutos e filantropos foi uma realidade que se estendeu desde as primeiras discussões até a atualidade, em que vivenciamos o processo de implementação da matéria.

Não por acaso que organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e OCDE apoiam a BNCC enquanto medida para reconfigurar a educação brasileira. Posto isso, ressaltamos que a trajetória das organizações internacionais é marcada pela incansável busca da perpetuação dos preceitos do capital, cujos esforços somam-se às requisições da abordagem neoliberal com vistas a fortalecer sua causa.

Em síntese, podemos afirmar que as estratégias adotadas e indicadas por esses organismos, principalmente quando voltadas a países em desenvolvimento, têm feito avançar as desigualdades existentes, que geram miséria e precarizam o sistema de serviços públicos utilizados, em grande parte, por aqueles que possuem condições restritas de sustento.

Somando a esta discussão, ao analisar a concepção de competências em relevo no documento, recorreremos a Accioly e Lamosa (2021), que indicam que, a partir do relatório do Banco Mundial nomeado *The Changing Nature of Work*, é possível visualizar a referência a um grupo de competências consideradas indispensáveis na formação dos trabalhadores [...] (Johann, 2022, p. 48-49).

Essas diretrizes, muitas vezes apresentadas sob o discurso da melhoria da qualidade da educação, concretizam-se em políticas que priorizam a padronização curricular, a avaliação em larga escala e o controle dos resultados como formas de aferição do desempenho escolar. No caso brasileiro, essa influência pode ser observada na estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na imposição de metas de aprendizagem e na disseminação de materiais didáticos uniformizados, cuja principal função passa a ser o cumprimento de objetivos previamente estabelecidos por testes padronizados, como o *SAEB* e o *ENEM*.

Como consequência, essas políticas reduzem significativamente os espaços para práticas pedagógicas críticas, criativas e sensíveis ao contexto sociopolítico dos estudantes. A

formação crítica é comprometida quando os processos de ensino-aprendizagem são orientados por critérios externos, desconsiderando o saber docente, as especificidades locais e a autonomia pedagógica. O lúdico – entendido como componente essencial na mediação do conhecimento, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental – tende a ser marginalizado em função da pressão pelo cumprimento rigoroso do currículo e pela execução de atividades que respondam diretamente às exigências técnico instrumentais e avaliativas.

Essa lógica técnico-instrumental, imposta pelas políticas derivadas das recomendações dos organismos internacionais, também cria uma cultura de responsabilização e competição, tanto entre escolas quanto entre professores e estudantes. A ênfase na obtenção de resultados mensuráveis fomenta uma pedagogia pautada pelo treinamento para provas, esvaziando os sentidos formativos da educação e promovendo a alienação do processo educativo em detrimento da construção do pensamento crítico. Os docentes passam a ser cobrados por desempenho com base em indicadores quantitativos, o que os obriga, muitas vezes, a abandonar práticas pedagógicas qualitativas mais significativas em prol do preenchimento de apostilas e da preparação para avaliações externas.

Dessa forma, observa-se que as recomendações dos organismos internacionais não se limitam a orientações abstratas, mas se materializam em políticas educacionais que reconfiguram profundamente o cotidiano escolar. Tais políticas contribuem para a consolidação de uma educação neomecanicista e conteudista, descomprometida com a formação cidadã, crítica e emancipatória dos sujeitos, e alinhada às exigências do mercado global. É fundamental, portanto, problematizar essas influências no debate educacional brasileiro, a fim de resistir à homogeneização e à despolitização do ensino, reafirmando a centralidade da educação pública, democrática e humanizadora.

1.3 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Saviani (2023) reconhece a necessidade de uma base curricular comum no contexto da educação brasileira, especialmente diante do que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). No entanto, o autor observa de forma crítica que a implementação da BNCC, na realidade concreta, tem sido justificada por seus defensores como um mecanismo de padronização dos currículos, servindo de base para a elaboração de provas padronizadas aplicadas em âmbito nacional - lógica inspirada no modelo educacional norte-americano, amplamente criticado por ele, que promove a criação de *rankings*. Assim, longe de

endossar tal concepção, Saviani (2023) propõe que a organização curricular se oriente pelo conceito de trabalho como princípio educativo, de modo a definir os conteúdos essenciais à formação escolar, rompendo com a lógica padronizadora e avaliativa de caráter neoliberal.

O conceito de trabalho compreende três significados:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo visto que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Assim entendido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em segundo sentido, o trabalho é princípio educativo posto que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo, num terceiro sentido, ao determinar a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (Saviani, 2023, p. 24).

À luz da exposição a respeito da BNCC (Brasil, 2017), compreendemos que a teoria da educação viveu mudança importante: da pedagogia tradicional à escola nova, passando pela pedagogia tecnicista, até chegar à Pedagogia Histórico-Crítica – uma pedagogia crítica não reprodutivista, ou seja, voltada à transformação social.

Dado o quadro social de desigualdade no Brasil, causado pela divisão do trabalho no sistema capitalista, a educação tem papel fundamental em sua transformação, considerando que a imensa maioria da população não concretiza seus direitos básicos por falta de compreensão dos processos sociopolíticos e da condição cidadã prevista na CF/88. Embora o artigo 5º da CF/88 elenque um rol de direitos e garantias fundamentais, na prática, não existe regulamentação eficaz para seu exercício. Na maioria das vezes, o cidadão precisa recorrer aos “remédios constitucionais” para efetivar seus direitos. E somente com acesso à educação de qualidade a pessoa terá conhecimento desses direitos e de sua efetivação. Haja vista que a Constituição Federal de 1988 esclarece que a finalidade da educação é o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No que tange à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), logo em seu artigo 1º determina-se que a educação abarca todo o processo formativo da pessoa, devendo vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Brasil, 1996).

Considerando as desigualdades sociais e o agravamento da violência e de outros problemas sociais, a educação pública brasileira precisa, de fato, promover mudanças não apenas de cunho pedagógico, que mantêm incólume a estrutura societária, mas uma educação transformadora, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, para superação da unilateralidade humana (Batista; Lima, 2012). Assim, o trabalho que os professores exercem deve se enquadrar na categoria de trabalho produtivo ou educativo, visto que o homem não nasce pronto: ele precisa ser ensinado a sentir, pensar, avaliar e agir (Saviani, 2021).

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem, Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. **Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo** (Saviani, 2019, p. 35, grifo nosso).

Para o aluno da escola pública – ou seja, da classe trabalhadora – os conhecimentos científico, filosófico e artístico devem ser aprofundados, para que, como ocorre com as crianças da classe burguesa, elas tenham condições de compreender a realidade social em que vivem e, no embate entre as classes, possam lutar por seus direitos e transformar suas necessidades em realizações.

Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 2021 b, p. 45, grifo nosso).

Para Saviani (2021b), o currículo escolar deve abordar conhecimentos historicamente e socialmente relevantes, de modo a possibilitar aos estudantes a compreensão do mundo, sua interpretação e sua transformação – agindo, assim, como antídoto às informações falsas e às posições obscurantistas que se disseminam velozmente nas redes sociais, sem comprovação científica.

[...] a organização e a realização do trabalho pedagógico da escola devem pautar-se pelo currículo entendido como o conjunto das atividades nucleares que cabe a escola realizar ficando, as atividades extracurriculares, como complementares que devem enriquecer o currículo, isto é, o papel fundamental da escola não devendo, em hipótese alguma serem levadas em conta caso entrem em conflito ou dificultem a realização daquilo que é principal. E as atividades que cabe a escola realizar dizem respeito as condições de funcionamento da sociedade em que a escola atua. Com efeito, o papel

social da escola se liga a necessidade de apropriação, pelas novas gerações, das objetivações humanas produzidas ao longo da história e que conformam a sociedade em que as novas gerações nascem. Consequentemente, para se inserirem ativa e criticamente na sociedade em que nasceram e vivem, as novas gerações precisam se apropriar dos elementos que foram se acumulando historicamente e que deram a referida sociedade sua conformação atual. Portanto, para educar nessa sociedade é necessário conhecer suas características próprias as quais determinam o modo como se desenvolve a prática educativa (Saviani, 2021 c, p. 25).

Então, a finalidade da educação ultrapassa a promoção do conhecimento: é preciso promover a mudança da natureza da criança. Segundo Mannheim e Stewart (1962, p. 33), “urge não esquecer que à educação compete, de um lado, preparar os membros da sociedade para se conformarem e, de outro, em se tratando de uma sociedade democrática, para terem a oportunidade e a ocasião de manifestar sua individualidade”. A função da escola está profundamente ligada à necessidade de transmitir o conhecimento acumulado historicamente, que molda a sociedade atual. Para que as novas gerações possam se inserir de forma ativa e crítica na sociedade, elas precisam se apropriar do conhecimento histórico e cultural que define o contexto em que vivem. Eis a complexidade e a importância da função educativa: a escola deve equilibrar o ensino do conhecimento histórico e cultural com a preparação dos alunos para participarem de maneira crítica e ativa na sociedade.

1.4 O JOGO NA PERSPECTIVA CRÍTICA

O jogo, conforme argumenta Huizinga (2019), está presente em todo o processo de desenvolvimento da civilização, podendo ser entendido como qualquer atividade humana. É por meio do jogo que a civilização emerge e se expande. Trata-se de uma categoria fundamental da vida, que precede a existência humana, visto que os animais também praticam o jogo. Para o autor, o jogo transcende a dimensão humana, pois não depende de uma base racional. Está presente na cultura desde antes de sua formação, acompanhando seu desenvolvimento desde os primeiros estágios até os dias atuais.

O jogo aparece nas caprichosas invenções mitológicas, onde há brincadeira e seriedade, no espírito da fantasia. Para Huizinga (2019, p. 6), “é no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm raízes no solo primevo do jogo”. O jogo é considerado em sua totalidade, como expressão significativa de sua função social.

Para Huizinga (2019) e Caillois (2017), o jogo é uma função do ser vivo, mas não passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. Vale ressaltar que o jogo é um universo reservado, fechado, protegido – um espaço puro. Segundo Caillois (2017, p. 39), “o jogo consiste na necessidade de encontrar, de inventar imediatamente uma resposta que é livre dentro dos limites das regras”; ou seja, aprende-se a viver e a respeitar as regras que a sociedade impõe, não como imitação, mas como processo formativo.

[...] o espírito de jogo está na origem das fecundas convenções que permitem o desenvolvimento das culturas. Estimula a engenhosidade, o refinamento e a invenção. Ao mesmo tempo, ensina a lealdade em relação ao adversário e oferece o exemplo de competições em que a rivalidade não continua após o encontro. Pelo viés do jogo, o homem se encontra capacitado para derrotar a monotonia, o determinismo, a cegueira e a brutalidade da natureza. Aprende a construir uma ordem, a conceber uma economia, a estabelecer uma equidade (Caillois, 2017, p. 39).

Ainda para Huizinga (2019), a vida social se reveste de formas suprabiológicas, que adquirem dignidade superior sob a forma do jogo. É através dele que a sociedade expressa sua interpretação da vida e do mundo; nas fases mais primitivas, a cultura já possui um caráter lúdico. É no espaço escolar que a vida dos estudantes da classe trabalhadora se realiza – e esse espaço deveria favorecer a vivência do jogo em sua essência, como forma de formação omnilateral dos estudantes.

Para Leontiev (2019, p. 133), “em jogos subjetivos ou de enredo, a criança que brinca atribui-se uma função social, humana, a qual ela desempenha em suas ações”. Na construção do enredo para o jogo, a criança assume o papel imaginário da vida adulta por meio da imitação, vivenciando a interação social e o respeito ao outro. À medida que se desenvolve, suas brincadeiras evoluem e assumem a forma de jogos com regras, que passam a ser respeitadas: “em estágios relativamente precoces do desenvolvimento da atividade lúdica, uma criança descobre no objeto não apenas as relações do homem com esse objeto, como também as relações das pessoas entre si” (Leontiev, 2019, p. 135). Assim, o jogo deve fazer parte da rotina escolar, dada sua importância para o desenvolvimento humano – um direito muitas vezes negado às crianças e adolescentes da classe trabalhadora.

Saviani (2023) afirma que o trabalho é um princípio educativo imanente à escola elementar, sendo que a relação entre trabalho e educação ocorre de forma implícita e indireta no ensino fundamental, pois o trabalho orienta e determina o caráter do currículo segundo as exigências da vida em sociedade. Aprender a ler, escrever, contar e conhecer as ciências sociais e naturais constitui pré-requisito para compreender o mundo em que se vive. Cabe à escola a transmissão do conhecimento produzido, para que as novas gerações se apropriem das conquistas históricas da humanidade. O trabalho educativo, segundo o autor, é “o ato de

produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2008a, p. 7).

Paro (2022) destaca que o trabalho do professor é proporcionar aos estudantes o acesso à cultura, para formar sua personalidade histórico-humana. Isso o diferencia de outros trabalhos, pois a produtividade depende de uma base técnica. Educar-se exige um ato de vontade de quem aprende; logo, o resultado do trabalho docente não é a construção de um objeto, mas a formação de um ser humano.

Saviani (2021c) também enfatiza que o currículo escolar deve priorizar a transmissão de conhecimentos historicamente relevantes, capacitando os estudantes a compreender, interpretar e transformar o mundo. Para tanto, é necessário dotá-los de um conhecimento profundo que lhes permita superar o senso comum. A educação, reforça o autor, é um ato político – uma prática política e educativa subordinada à política real.

Manacorda (2017, p. 122) observa que “a escola nasce nas cortes dos primeiros Estados históricos da Mesopotâmia e do Vale do Nilo e se difunde pelas ilhas do Mediterrâneo e dali, para a Grécia e Roma”. A história revela que na sociedade industrial há divisão entre burguesia e proletariado: os burgueses, desde então, tiveram acesso à educação, enquanto os proletários foram historicamente excluídos da formação pessoal e científica.

No mesmo sentido, Saviani (2019, p. 37) escreve:

[...] à escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual, constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. Isso pode ser detectado no Egito desde as primeiras dinastias até o surgimento do escriba, assim na Grécia, em Roma e na Idade Média, cujas escolas, restritas, cumpriam a função de preparar os também restritos quadros dirigentes (intelectuais) (Saviani, 2019, p. 37),

Historicamente, no Brasil, coube à escola a formação de mão de obra a ser incorporada para atender demandas da burguesia. A educação foi compreendida como investimento em capital humano – mas nem todos tiveram acesso a ela, e muitos foram E SÃO excluídos. Ainda segundo Saviani (2019, p. 35), o homem não nasce homem: ele se forma. Precisa aprender a ser homem para produzir sua própria existência.

O acesso à educação amplia as condições de empregabilidade, mas não a garante. No contexto da organização econômica capitalista, não há emprego de qualidade para todos. Para Marx (2013), o trabalho apropriado pelo capital é trabalho forçado, ainda que aparente resultar de uma convenção contratual livremente aceita. A sociedade capitalista se sustenta na ideologia da igualdade, tendo o mercado como parâmetro. Cabe ao trabalhador oferecer sua força de

trabalho, que é adquirida pelo empregador em troca de um salário. A atividade produtiva, portanto, não gera valor para o trabalhador, mas para o proprietário do capital – sendo a força de trabalho a única capaz de produzir mais riqueza do que vale em si mesma.

Nesse sentido, fundamentada na obra *O capital*, de Marx, Navarro (2014) demonstra as mazelas enfrentadas pela classe trabalhadora na última década, com o avanço do capitalismo. Denuncia o corte de direitos trabalhistas, a terceirização, a subcontratação, o aumento de doenças ocupacionais e a ampliação da jornada de trabalho. A autora defende a necessidade de redução da jornada, alertando que o tempo livre vem sendo roubado – o trabalhador continua a trabalhar mesmo no tempo de descanso. Isso reforça a importância da formação crítica desde a infância, para que as crianças se tornem cidadãos ativos e não meros produtores de mercadorias.

Para Marx (1994, p. 81),

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho social total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho (Marx, 1994, p. 81).

Na sociedade capitalista, o produto perde a conexão com o produtor e parece ganhar vida própria. O trabalhador executa apenas uma parte do processo produtivo, ficando alienado em relação ao resultado final. Além disso, o fetichismo da mercadoria caracteriza-se pelo fato de que, dentro do sistema capitalista, as mercadorias ocultam as relações sociais de exploração do trabalho, criando necessidades inexistentes, elevando o consumo e degradando a vida – tanto do ser humano quanto da natureza.

Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar uma símile, temos que recorrer à região nebulosa da crença. Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo isto de fetichismo (Marx, 1994, p. 81).

Para Oliveira e Quintaneiro (2007), os seres humanos produzem seus meios de vida para atender às suas carências e perpetuar as gerações, por meio da interação com a natureza e com outros indivíduos. A ação dos sujeitos sobre a natureza expressa-se no conceito de forças produtivas, enquanto as relações sociais de produção dizem respeito à distribuição dos meios de produção e dos produtos, bem como ao tipo de divisão do trabalho em uma sociedade. É na divisão social do trabalho que ocorre a segmentação da sociedade, perpetuando as desigualdades e consolidando a estrutura de classes, o que impacta profundamente a vida da

classe trabalhadora, tornando-a produtora de um trabalho cujo fruto, muitas vezes, não poderá consumir.

A redução da jornada de trabalho na Europa assumiu diferentes significados. “Quando o desemprego passou a ser problema preocupante, a questão da redução da jornada de trabalho voltou a ser discutida nos países desenvolvidos como forma de reduzir o desemprego” (Navarro, 2014, p. 67). Assim, mesmo quando há mudanças na jornada de trabalho, o objetivo final não é melhorar a vida do trabalhador. No horizonte do capital, busca-se apenas aumentar o lucro, que não é distribuído socialmente, mas permanece concentrado na classe burguesa.

Atualmente, as transformações no mercado e nas exigências do trabalho impõem que o trabalhador se qualifique, adquirindo conhecimentos científicos mais profundos sobre os processos produtivos. No entanto, os trabalhadores com ensino superior representam uma parcela muito pequena da força de trabalho absorvida pelo mercado. A maioria, formada em nível médio, não possui condições de competir por vagas qualificadas nem de ascender socialmente, permanecendo assalariada. Aqueles que não se qualificam para os empregos disponíveis caem na informalidade, assumindo para si a responsabilidade pela precariedade do vínculo trabalhista, sendo considerados “polivalentes” na lógica capitalista (Navarro, 2014).

Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) surge como uma aliada essencial da Educação Básica na escola pública, pois constitui uma teoria crítica capaz de proporcionar uma formação aprofundada aos alunos da classe trabalhadora – e não apenas a eles. Essa formação visa capacitá-los para a vida em sociedade, permitindo-lhes transformar a realidade social e educacional existente, em defesa de seus interesses, de modo semelhante à atuação da classe burguesa.

O professor Dermeval Saviani, na entrevista intitulada “Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter”, afirmou:

[...] o papel da teoria crítica – isto é, aquela teoria que, por colocar-se na perspectiva dos interesses dos dominados, consegue ver os limites, as insuficiências e inconsistências das teorias hegemônicas – é desmontá-las contextualizando-as histórica, social e epistemologicamente. Historicamente, a desmontagem implica mostrar quando, como e em que contexto surgiram e se desenvolveram; socialmente, cabe indicar a que interesses ocultos elas servem e como justificam esses interesses; epistemologicamente a desmontagem evidenciará seus pressupostos, a concepção sobre a qual se apoia, a lógica de sua construção com as incoerências, inconsistências e contradições que a caracterizam. Tudo isso sem deixar de reconhecer seus possíveis acertos e eventuais contribuições, que serão incorporados ao serem superados pela teoria crítica (Saviani, 2017, p. 719).

A relação entre trabalho e educação é estreita: quando não há políticas educacionais voltadas para a formação plena dos estudantes, a educação cumpre apenas a função de reproduzir a lógica capitalista.

Para que a formação docente não seja meramente reprodutora, é fundamental o conhecimento histórico e filosófico proporcionado pela PHC, refletindo sobre as condições de trabalho impostas pelo capitalismo. Isso revela o papel da educação na formação das crianças: ainda que ela não determine por si só as transformações sociais, pode impulsioná-las, articulando-se com os movimentos sociais que lutam por uma nova ordem (Saviani, 2019, p. 61).

Saviani (2021b) organiza o desenvolvimento da PHC com base na categoria da totalidade, do materialismo histórico-dialético (Marx, 1994). Assim, a metodologia por ele proposta compreende cinco momentos dialeticamente articulados: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final.

1. Prática Social Inicial: corresponde ao contexto social e educacional anterior à intervenção pedagógica. Analisa a realidade concreta em que a educação ocorre, considerando as condições sociais, econômicas e culturais que influenciam o processo educativo. O conhecimento presente nessa etapa provém da prática social, de modo caótico, misturando senso comum e saberes empíricos. Compreender essa percepção inicial é essencial para acionar os mecanismos de acesso ao conhecimento sistematizado.
2. Problematização: momento de análise crítica das questões identificadas anteriormente. Os alunos são convidados a refletir sobre as causas e consequências dos problemas sociais e educacionais. Esse momento revela as interconexões entre os conhecimentos e amplia a percepção dos aspectos antes não compreendidos.
3. Instrumentalização: envolve a seleção e utilização de métodos, recursos e estratégias pedagógicas para enfrentar os problemas identificados. Vai além de técnicas didáticas, abrangendo a busca por materiais científicos, filosóficos e artísticos que deem conta da problematização proposta.
4. Catarse: momento de síntese crítica, quando os efeitos da prática pedagógica se manifestam na realidade. Essa etapa é marcada por idas e vindas, à medida que novos conhecimentos são incorporados e reelaborados em sucessivas problematizações.
5. Prática Social Final: refere-se ao resultado do processo pedagógico, em que se avalia o impacto das intervenções realizadas. A comparação entre a prática inicial e a final

evidencia a amplitude da transformação promovida pelo conhecimento sistematizado.

Os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) – prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final –, conforme sistematizados por Dermeval Saviani, não devem ser compreendidos como uma sequência rígida e linear, mas como momentos dialeticamente articulados de um processo educativo mais amplo que se desenrola tantas vezes quantas forem possíveis. Segundo Saviani (2008a), esses passos configuram uma mediação metodológica que visa à superação da dicotomia entre teoria e prática, partindo da realidade concreta dos educandos em direção à apropriação crítica do saber sistematizado. Nesse sentido, o movimento entre os momentos da não obedece a uma lógica mecânica ou cronológica, mas sim dialética, em que o avanço no processo de ensino-aprendizagem implica idas e vindas entre os diferentes momentos, conforme as necessidades formativas e as determinações do conteúdo. A estrutura do método, portanto, deve ser compreendida em sua totalidade e complexidade, respeitando a historicidade do sujeito e a lógica interna do conhecimento, evitando-se reduções tecnicistas ou interpretações esquemáticas que descaracterizem o fundamento crítico e emancipador da PHC.

Conforme Lavoura e Marsiglia (2015), essa organização metodológica, inspirada no método da Economia Política de Marx, expressa o movimento do pensamento que parte da observação empírica da realidade (síncrise), passa pela mediação da abstração (análise e compreensão teórica dos conteúdos) e retorna a essa realidade transformada, agora enriquecida por novas determinações e relações. Trata-se, portanto, de um processo dialético que articula forma e conteúdo, teoria e prática, considerando a historicidade dos sujeitos e o papel ativo da escola como mediadora entre o conhecimento produzido elaborado e sua apropriação crítica pelos estudantes. A compreensão da PHC exige, assim, a superação da lógica formal e a adoção da lógica dialética como fundamento do trabalho educativo, o que significa recusar aplicações mecânicas ou esquemáticas e reafirmar o potencial formativo e emancipador dessa abordagem pedagógica.

2 EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O capítulo apresenta uma análise fundamentada a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), investigando as políticas educacionais em São Paulo sob a perspectiva do ideário neoliberal. Destaca-se a oposição da PHC à lógica reducionista e instrumental da educação neoliberal, evidenciando a relação intrínseca entre educação e política. Contextualiza historicamente os governos estaduais desde a redemocratização, demonstrando a continuidade de práticas neoliberais e suas implicações, como padronização curricular, avaliações externas e a “plataformização” do ensino. Dados do SARESP são utilizados para evidenciar o declínio na aquisição de conteúdos, reforçando a análise empírica. Além disso, discute-se como o jogo, na perspectiva histórico-crítica, favorece a apropriação do conteúdo escolar e o desenvolvimento do pensamento teórico. A problematização aprofunda-se ao mostrar que políticas neoliberais esvaziam o poder de cátedra dos professores, reduzem o ensino a rotinas automatizadas e comprometem a formação crítica e emancipadora dos sujeitos, com destaque para os efeitos da centralidade de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outras áreas do conhecimento.

2. 1 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A EDUCAÇÃO PAULISTA

A educação e a política estão intrinsecamente ligadas, pois ambas desempenham papéis fundamentais na construção de uma sociedade democrática e justa. A educação forma cidadãos críticos e conscientes ou não, capazes de compreender e participar dos processos políticos que moldam suas vidas. Por outro lado, a política sustenta os processos que podem estabelecer as diretrizes e os investimentos necessários para garantir o acesso à educação de qualidade, promovendo ou não igualdade de oportunidades e desenvolvimento social. Essa relação dinâmica reflete a necessidade importância de políticas educacionais estruturadas para enfrentar desafios sociais, reduzir desigualdades e preparar as futuras gerações para exercerem plenamente seus direitos e deveres na sociedade.

Chauí (2007) define que a política surgiu com a criação do poder público, marcado pelo estabelecimento de leis, tribunais e instituições para deliberação e decisão, como assembleias e senados. Esse processo só foi possível quando o poder político foi desvinculado de três autoridades tradicionais: o chefe de família, que tinha controle absoluto sobre os membros de sua casa; o chefe militar, responsável pela liderança em guerras; e o chefe religioso, que concentrava poder espiritual. Nos antigos impérios, essas funções estavam unidas na figura do

rei, que acumulava autoridade como líder, sacerdote e representante de forças divinas. A política, portanto, nasceu ao separar essas esferas – privada, militar e sagrada –, permitindo que o poder político deixasse de estar associado exclusivamente à figura do governante como uma autoridade mística e absoluta.

Ao fazer um recorte histórico nos governos estaduais paulistas de 1987 até 2024, compreende-se o desenvolvimento neoliberal que a educação desse estado viveu e vive. Desde a redemocratização brasileira, a sucessão de governos no Estado de São Paulo tem revelado uma continuidade de orientações político-ideológicas marcadas, em grande medida, pela adesão ao ideário neoliberal, o que tem implicações profundas para as políticas educacionais.

A partir de Mário Covas, em 1995, inicia-se um ciclo de mais de duas décadas de hegemonia do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no governo paulista, caracterizado por uma gestão educacional fortemente inspirada nos princípios do gerencialismo público e na lógica da Nova Gestão Pública. Essa orientação levou à implementação de reformas que priorizaram a padronização curricular, a ampliação das avaliações externas, o uso de materiais didáticos uniformizados e o estímulo à adoção de tecnologias educacionais como mecanismos de controle e regulação da atividade docente. Tais medidas indicam um afastamento significativo dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, ao substituir a mediação ativa do professor e a construção crítica do conhecimento por práticas tecnicistas e pragmáticas voltadas para a obtenção de resultados.

2.2 A CRÍTICA DA PHC AO CURRÍCULO DE SÃO PAULO

A PHC, enquanto concepção pedagógica marxista, defende a centralidade do conhecimento historicamente produzido como mediação para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social. No entanto, as políticas implementadas ao longo dos governos tucanos reduziram o papel do professor a executor de conteúdos padronizados, negando-lhe a autonomia intelectual e desvalorizando práticas pedagógicas que considerem o contexto social dos estudantes, como o uso do jogo enquanto apropriação de prática humana universal didático-metodológico com potencial de formação crítica.

O jogo, compreendido na perspectiva histórico-crítica, não é uma atividade meramente recreativa, mas uma forma de mediação simbólica capaz de favorecer a apropriação ativa do conteúdo escolar, concebida humanamente portanto proporcionadora de desenvolvimento especialmente em áreas como a Língua Portuguesa, onde se trabalha com múltiplas dimensões da linguagem (oralidade, leitura, escrita e análise linguística). Ao promover o jogo articulado à sistematização do saber, possibilita ao estudante desenvolver o pensamento teórico e

compreender a linguagem como instrumento de significação do mundo. Contudo, a lógica educacional predominante nos governos paulistas tem obstaculizado essas possibilidades, ao privilegiar práticas mecânicas guiadas por apostilas, *slides* e plataformas digitais que reduzem a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo em momentos de alternância no comando do Executivo estadual, como na transição de João Dória para Rodrigo Garcia ou com a eleição de Tarcísio de Freitas, observa-se a continuidade do modelo de gestão anterior, ainda que com nuances político-partidárias distintas. A manutenção do Currículo Paulista – fortemente alinhado à BNCC – e o aprofundamento da plataformização do ensino indicam que as políticas educacionais seguem distantes de um projeto de formação omnilateral dos sujeitos, conforme preconizado pela PHC.

Ao desconsiderar a historicidade do conhecimento e ao rebaixar o papel do professor a mero executor de tarefas, tais políticas fragilizam a possibilidade de uma formação crítica dos estudantes – especialmente em componentes curriculares como a Língua Portuguesa – e inviabilizam práticas didáticas humanistas, com o uso do jogo, que poderiam enriquecer o processo formativo em direção à autonomia intelectual e à consciência social dos alunos.

Assim, segue o quadro 1 com os governadores do estado de São Paulo e seus partidos.

Quadro 1: Governadores do estado de São Paulo e seus partidos

Nome do governador	Partido	Período do mandato
Orestes Quércia	PMDB	15/03/1987 a 15/03/1991
Luiz Antônio Fleury Filho	PMDB	15/03/1991 a 01/01/1995
Mário Covas	PSDB	01/01/1995 a 06/03/2001
Geraldo Alckmin	PSDB	06/03/2011 a 01/01/2007
José Serra	PSDB	01/01/2007 a 01/04/2010
Alberto Goldman	PSDB	01/04/2010 a 01/01/2011
Geraldo Alckmin	PSDB	01/01/2011 a 06/04/2018
Márcio França	PSB	06/04/2018 a 01/01/2019
João Dória	PSDB	01/01/2019 a 01/04/2022
Rodrigo Garcia	PSDB	01/04/2022 a 01/01/2023
Tarcísio de Freitas	Republicanos	01/01/2023 a atualidade

Fonte: Autor.

Desde 1987, o Estado de São Paulo tem sido governado majoritariamente por representantes de partidos de orientação liberal-conservadora, alinhados à direita do espectro político. A sucessiva eleição de chefes do Poder Executivo vinculados ao PMDB (atualmente MDB), ao PSDB e, mais recentemente, ao Republicanos, expressa uma continuidade de projetos políticos que, embora com nuances distintas, compartilham diretrizes neoliberais no campo da gestão pública.

No âmbito educacional, essa hegemonia tem se materializado em políticas que priorizam o enxugamento do estado e a abertura de mercado, a padronização curricular, a valorização de avaliações externas e a ampliação de parcerias com o setor privado. Tais medidas, ainda que muitas vezes justificadas sob o discurso da modernização e da melhoria da qualidade do ensino, têm contribuído para aprofundar as desigualdades sociais e educacionais, ao reforçarem uma lógica de competição entre as escolas e de responsabilização individual dos profissionais da educação e dos estudantes pelos resultados obtidos em avaliações externas.

A centralidade atribuída ao desempenho em exames padronizados e à implementação de currículos rigidamente orientados por competências e habilidades – conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – tem limitado a autonomia pedagógica dos docentes, comprometendo a construção de uma educação crítica, emancipadora e socialmente referenciada. Nesse contexto, observa-se a consolidação de uma política educacional voltada à manutenção da dualidade estrutural da escola brasileira, conforme denunciado por Saviani (2008; 2021b), ao perpetuar uma formação técnica, superficial e voltada à adaptação da classe trabalhadora às exigências do mercado, enquanto garante à elite o acesso a uma formação científica, filosófica cultural ampla e humanista.

Assim, a educação paulista reflete características do modelo neoliberal ao enfatizar a gestão tecnocrática, a meritocracia e a privatização de aspectos do ensino. Esse modelo se alinha ao que Gentili (1996) descreve como uma educação orientada por princípios de eficiência, competição e individualismo, priorizando resultados mensuráveis e *rankings* em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Além disso, conforme Apple (2000), políticas educacionais neoliberais tendem a reduzir o papel do Estado, transferindo responsabilidades para a iniciativa privada e famílias, o que pode ser observado em programas paulistas, como o aumento de parcerias com organizações sociais e empresas.

Essas práticas também incluem a aplicação de mecanismos de avaliação padronizada, como o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que promove uma lógica de desempenho e produtividade (São Paulo, 2024a). Essa abordagem é criticada por Freitas (2005), que aponta como essas avaliações reforçam desigualdades educacionais, dado o foco em resultados que ignoram as condições socioeconômicas dos estudantes.

2.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A grade curricular para o 7º ano do Ensino Fundamental na rede estadual de São Paulo em 2024 segue a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e inclui tanto componentes

curriculares obrigatórios quanto uma parte diversificada (São Paulo, 2024b). Os componentes obrigatórios englobam Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Na parte diversificada, são adicionados componentes como Tecnologia e Inovação, Educação Financeira, Projeto de Vida e Orientação de Estudos, visando promover habilidades práticas e transversais para os alunos.

As aulas ocorrem em 35 períodos semanais de 45 minutos, totalizando 1.050 horas anuais no modelo parcial. No modelo integral, há ampliação da carga horária com disciplinas eletivas e atividades voltadas ao desenvolvimento pessoal e social, como Práticas Experimentais e Esporte, Música ou Arte. Embora o currículo paulista não mencione explicitamente o uso do jogo, algumas das atividades propostas, como Esporte, Música, Arte e Práticas Experimentais, podem incluir elementos lúdicos e jogos para o desenvolvimento dos alunos. A presença de atividades que envolvem o corpo, a criatividade e a experimentação abre espaço para a utilização de jogos, mesmo que não seja formalmente declarado no documento.

Logo, a grade curricular para o 7º ano do Ensino Fundamental na rede estadual de São Paulo em 2025 segue diretrizes atualizadas pela Secretaria da Educação do Estado (Seduc-SP). Ela está estruturada com base nos componentes da BNCC e da Parte Diversificada. Entre as mudanças confirmadas:

1. Foco em Língua Portuguesa e Matemática: O número de aulas dessas disciplinas foi ampliado, incluindo atividades como recuperação e orientação de estudos. Essa decisão reflete a prioridade em fortalecer habilidades essenciais como leitura, interpretação de textos e raciocínio lógico.
2. Educação Financeira e Tecnologia: Esses temas continuaram a integrar o currículo de forma obrigatória, com ênfase em práticas que auxiliem os estudantes a lidarem com questões práticas do dia a dia.
3. Projeto de Vida e Redação e Leitura: Disciplinas voltadas ao desenvolvimento pessoal e ao reforço da expressão escrita foram mantidas.
4. Cargas Horárias Ajustadas: Nas escolas de período parcial, foram oferecidas 30 aulas semanais de 50 minutos, enquanto no ensino integral a carga horária foi de 40 aulas semanais com componentes adicionais, como práticas experimentais e robótica, em turmas de turno único.

Essas mudanças, conforme a Resolução SEDUC nº 85, de 31 de outubro de 2024 (São Paulo, 2024c), têm como objetivo melhorar o desempenho dos alunos, especialmente em áreas consideradas críticas, e alinhar-se às demandas educacionais nacionais e internacionais. No

entanto, é necessário avaliar sua implementação para garantir que outras áreas do conhecimento não sejam desvalorizadas.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), em sua concepção teórica e metodológica, não sustenta nem justifica a priorização de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais áreas do conhecimento. Ao contrário, propõe uma formação humana integral, alicerçada no materialismo histórico-dialético, defendendo que o conhecimento escolar deve contemplar a totalidade das expressões culturais, científicas, artísticas e filosóficas historicamente produzidas pela humanidade. A centralidade conferida a determinados componentes curriculares, como ocorre em políticas educacionais de matriz neoliberal, é compreendida pela PHC como expressão de uma lógica reducionista e instrumental da educação.

No contexto de governos orientados pela racionalidade neoliberal, observa-se uma valorização estratégica de Língua Portuguesa e Matemática em virtude de sua relação direta com os sistemas de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e com a suposta mensurabilidade da eficácia do processo de ensino. Tal abordagem reduz a complexidade da formação educacional a indicadores de desempenho, convertendo a escola em um espaço de adestramento funcional para o mercado – o que contraria frontalmente a perspectiva emancipadora da PHC. Como destacam Lavoura e Marsiglia (2015), a PHC compreende o conhecimento como mediação fundamental para o desenvolvimento das capacidades humanas, sendo a escola responsável pela socialização dos saberes elaborados em todas as áreas do currículo. A subordinação das demais disciplinas a uma hierarquia imposta por critérios de produtividade e mensurabilidade revela, portanto, uma apropriação ideológica da escola pela lógica do capital, comprometendo sua função social de formação omnilateral dos sujeitos.

Dessa forma, a PHC se opõe à fragmentação curricular promovida por políticas neoliberais e defende uma organização do ensino que valorize todas as áreas do conhecimento de forma integrada, crítica e historicamente situada. A imposição de uma hierarquia disciplinar não se coaduna com os pressupostos teórico-metodológicos da PHC, sendo, antes, reflexo da lógica utilitarista e tecnicista que orienta as reformas educacionais neoliberais e que visam a reprodução social.

No governo paulista atual, a Secretaria da Educação é ocupada por Renato Feder, graduado em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas – SP, conforme currículo Lattes atualizado em 10/12/2002 (Feder, 2024). Segundo o portal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 2025), Feder é natural da capital paulista, mestre

em Economia pela Universidade de São Paulo (USP) e já havia atuado na Seduc-SP entre 2017 e 2018, como assessor especial da pasta. Também exerceu o cargo de secretário da Educação do Paraná entre 01/01/2019 e 31/12/2022. Em sua atual gestão à frente da Seduc-SP, foram oferecidas aos professores da rede estadual aulas prontas, no formato de *slides*, que orientam o conteúdo das avaliações em larga escala aplicadas aos estudantes.

Pela primeira vez, professores da rede estadual de SP terão à disposição um material 100% digital para aplicação de aulas nas 5,3 mil escolas. O novo Material Digital da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) já conta com 1,4 mil aulas da formação geral básica para serem usadas no 2º bimestre.

“O Material Digital é a Secretaria da Educação ajudando o professor na sala de aula, uma sugestão para o uso. Ele também é editável, para que cada docente, se assim quiser, poder ajustá-lo à realidade de cada turma”, explica o secretário da Educação, Renato Feder.

Resultado de uma construção conjunta com a rede, o Material Digital propõe ao professor um instrumento para a aula, com o objetivo de empoderá-lo e complementar a dinâmica das atividades em sala. Nele, o docente terá em mãos um material de aula acessível, engajador e permanente.

Em sua estrutura didática, o instrumento sugere ao docente a organização em três frentes: 1 – Para Começar (contexto); 2 – Foco no Conteúdo (aprofundamento e prática); e 3 – Aplicando (replicação em contextos diferentes). A ferramenta de aula pode ser utilizada em dois formatos, PDF ou apresentação editável, sem obrigatoriedade do professor ou estudante estar conectado à internet.

“Do ponto de vista do estudante, o foco do material é aplicação do conteúdo, ou seja, aprendizagem ativa. Já para o professor, uma vez que a ferramenta é digital, criamos um canal de comunicação mais eficaz da rede com a gente, para entender qualquer melhoria ou alteração que possa ser realizada”, reitera o coordenador pedagógico da Seduc-SP, Renato Dias.

A partir do próximo bimestre, além dos exercícios incluídos no material, a proposta é suplementação com exercícios extras, de forma que o professor ofereça ao estudante um maior repertório de prática e alinhamento curricular. O objetivo é que a emersão do currículo do bimestre dialogue, por fim, com a avaliação da Prova Paulista.

O material será disponibilizado em lotes a partir desta segunda-feira (24). Já os outros três lotes serão entregues até o fim de maio. Neste lançamento estão contempladas as disciplinas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio. No segundo semestre, o material se estende para os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) (São Paulo, 2023).

Nesse cenário, a educação paulista vem sendo redesenhada com um direcionamento rígido do trabalho docente, esvaziando o poder de cátedra dos professores e promovendo a plataformização em massa do ensino. O papel do professor tem sido reduzido à função de orientar quais plataformas o estudante deve utilizar, restringindo sua autonomia intelectual e pedagógica.

Quanto ao uso de *slides*, estes são produzidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e, segundo notícia publicada pelo portal *UOL*, em 31 de agosto de 2023, apresentam erros conceituais, como a afirmação de que “Dom Pedro 2º, e não sua filha, a Princesa Isabel, assinou a Lei Áurea em 1888” e, em outro caso, que “a cidade de São Paulo tem praias” (Uol, 2023).

Como já mencionado, os docentes sofrem pressões veladas para utilizar esse material, uma vez que os *slides* orientam as questões das avaliações aplicadas pela Secretaria durante o ano letivo, sendo sua adesão vinculada ao pagamento de bonificações salariais.

A adoção de aulas padronizadas em formato de *slides*, produzidas centralmente pela Secretaria da Educação sob a gestão de Renato Feder, configura um processo de esvaziamento da autonomia docente e uma profunda reconfiguração do trabalho pedagógico, alinhada aos princípios da racionalidade neoliberal. Essa prática, ao centralizar a produção do conteúdo e impor sua aplicação por meio de pressões institucionais – inclusive mediante a vinculação a bonificações – nega o poder de cátedra e transforma o professor em mero executor de diretrizes curriculares pré-formatadas.

A crescente utilização de materiais didáticos padronizados, *slides* previamente elaborados e plataformas digitais no sistema educacional paulista reforça a intensificação da racionalidade técnica na prática docente, reduzindo o trabalho do professor a uma função operativa. Sua principal atribuição passa a ser a orientação de ferramentas digitais previamente determinadas. Esse modelo de plataformização do ensino expressa uma lógica gerencial e performática, própria das políticas neoliberais, que valorizam o controle e a padronização dos processos educativos.

Esse movimento, além de subtrair a autonomia pedagógica e o poder de cátedra do professor, compromete a qualidade e a profundidade do processo formativo, restringindo-o à reprodução de conteúdos descontextualizados. A instrumentalização do ensino confronta-se frontalmente com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que pressupõe uma mediação ativa, intencional e crítica entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelos sujeitos. Na perspectiva da PHC, o ensino é um ato político e formativo, que deve contribuir para a compreensão crítica e a transformação da realidade social.

A imposição de práticas padronizadas e materiais previamente definidos não apenas limita a mediação crítica do professor como inviabiliza metodologias que valorizem a atividade consciente do aluno, como o uso do jogo com fins formativos. Quando apropriado à luz da PHC, o jogo pode constituir-se em importante forma de mediação entre o conteúdo sistematizado e o conhecimento espontâneo dos estudantes, favorecendo a internalização ativa dos conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico. No entanto, esse potencial é anulado quando o processo pedagógico é reduzido à execução mecânica de tarefas, à submissão a roteiros inflexíveis ou à busca por resultados imediatos em plataformas digitais.

Ademais, a superficialidade das abordagens promovidas por essas ferramentas dificulta o desenvolvimento de atividades que demandem planejamento didático consistente, tempo de

elaboração e análise crítica da realidade concreta dos estudantes. O uso significativo do jogo, na perspectiva histórico-crítica, exige um trabalho pedagógico que considere as contradições do cotidiano escolar, reconheça o aluno como sujeito histórico e articule as dimensões lúdica, cognitiva e crítica do ensino-aprendizagem – o que é inviabilizado por práticas escolares pautadas na lógica do ensino padronizado e descontextualizado.

A crítica a esse modelo se insere no campo das teorias pedagógicas críticas, sobretudo da PHC, que entende a docência como atividade intelectual complexa, fundamentada na mediação entre o saber sistematizado e os sujeitos históricos concretos. Para Saviani (2008a), é função precípua da escola e do professor a transmissão do saber elaborado, o que exige um trabalho pedagógico intencional, articulado à realidade dos estudantes e à historicidade dos conteúdos. No entanto, a padronização excessiva do ensino, mediada por materiais prontos e logicamente subordinados às avaliações em larga escala, inverte essa lógica, rebaixando o papel docente à função operativa e tecnicista, reduzindo o ensino a uma rotina automatizada e desprovida de sentido pedagógico mais amplo.

Esse processo reflete um modelo gerencialista de educação que, sob o discurso da eficiência e da modernização tecnológica (via plataformização em massa), enfraquece a mediação pedagógica e fortalece práticas de responsabilização individual e meritocrática, mascaradas por mecanismos de controle e indução do comportamento docente. Tal modelo é criticado por autores como (Apple, 2005) e (Freitas, 2018), que identificam nessas políticas uma tentativa de subordinar a escola às exigências do mercado e à lógica performativa, em detrimento da formação crítica, democrática e emancipadora dos sujeitos.

Portanto, a imposição de aulas padronizadas associadas a avaliações externas e plataformas digitais, longe de qualificar a educação, representa uma profunda precarização do trabalho docente e uma violação dos princípios democráticos que devem orientar a escola pública. Trata-se de um projeto de desprofissionalização do magistério e de controle do fazer pedagógico, incompatível com uma concepção crítica e transformadora de educação.

Saviani (2021b) aborda a questão das tecnologias na educação a partir de uma perspectiva crítica. Embora reconheça que essas ferramentas podem contribuir para a modernização dos processos educativos, adverte que seu uso não deve ser desvinculado das questões sociais e políticas que envolvem a educação. Segundo o autor, a tecnologia não é neutra, e seu impacto depende do contexto e da intencionalidade com que é utilizada. Ele alerta para o risco de uma abordagem superficial, especialmente quando as tecnologias são empregadas como fins em si mesmas, sem um propósito educativo claro. Defende, portanto,

que elas devem estar subordinadas a um projeto pedagógico alinhado à realidade concreta dos educandos e à formação integral do ser humano.

O ensino de Língua Portuguesa no estado de São Paulo reflete um contexto histórico e educacional moldado por políticas públicas e reformas curriculares que, ao longo do tempo, vêm influenciando diretamente a organização da escola e o papel do professor. O Currículo Paulista (São Paulo, 2019) afirma buscar contemplar as particularidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas dos 645 municípios do estado, tendo sido elaborado de forma colaborativa, com a participação das redes de ensino municipais, estaduais e particulares. De acordo com o documento, o currículo incorpora as competências gerais da BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada em 20 de dezembro de 2017, além de considerar orientações pedagógicas diversas das redes envolvidas.

Contudo, embora o Currículo Paulista afirme contemplar a diversidade regional e as competências da BNCC, sua estrutura – especialmente na área de Língua Portuguesa – revela distanciamento dos pressupostos da PHC. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a PHC compreende o ensino da linguagem como mediação essencial para a apropriação do conhecimento sistematizado e a formação omnilateral dos sujeitos. Entretanto, o currículo adota uma lógica de desenvolvimento de competências e habilidades fragmentadas, voltadas à mensuração em avaliações externas, restringindo o trabalho com a linguagem a aspectos operacionais e instrumentais. Isso reduz a Língua Portuguesa a um conjunto de procedimentos técnicos voltados à funcionalidade textual e ao desempenho em testes padronizados, esvaziando seu potencial formativo e crítico.

Ao privilegiar o desenvolvimento de habilidades pragmáticas e descontextualizadas, em detrimento da análise das contradições históricas, sociais e culturais presentes nos discursos, o currículo ignora a centralidade da linguagem na constituição dos sujeitos e na transformação da realidade – fundamentos centrais da PHC.

Além disso, o Currículo Paulista alinha-se à Meta 7 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), que busca “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb...”.

Essa meta revela uma concepção de qualidade atrelada a parâmetros quantitativos e mensuráveis. Embora pareça orientar-se para a elevação do nível educacional, apoia-se em uma lógica gerencialista e performativa, típica das políticas educacionais neoliberais, que submetem o trabalho docente e a aprendizagem a avaliações em larga escala. Essa perspectiva entra em contradição com os fundamentos da PHC, que entende a qualidade como apropriação crítica e

sistematizada dos conhecimentos historicamente acumulados, por meio de relações pedagógicas concretas, dialéticas e intencionais.

Na perspectiva da PHC, o processo educativo visa à formação omnilateral dos sujeitos, considerando sua inserção histórica, social e cultural. A centralidade atribuída à mensuração da aprendizagem ignora as determinações estruturais da desigualdade social, transferindo ao indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar. Essa lógica induz à padronização curricular e à homogeneização dos métodos de ensino, limitando a autonomia dos professores e restringindo os conteúdos ao que pode ser mensurado quantitativamente. Assim, ao privilegiar a eficiência técnica em detrimento da formação crítica e emancipadora, as metas do PNE mostram-se incompatíveis com a proposta da PHC, que concebe a educação como mediação para a transformação da realidade social.

O Currículo Paulista (São Paulo, 2019) apresenta as seguintes competências na área de Linguagens para o Ensino Fundamental:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (São Paulo, 2019, p. 66).

Embora o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) apresente, em suas competências para a área de Linguagens, uma linguagem discursiva que sugere preocupação com aspectos sociais, culturais e éticos, sua estrutura conceitual e metodológica revela uma limitação significativa no que se refere à formação humanística tal como concebida pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). As competências descritas, ainda que mencionem a valorização da diversidade, dos direitos humanos, da consciência crítica e da participação social, estão organizadas sob a lógica

das competências e habilidades – característica das políticas educacionais alinhadas ao modelo neoliberal – centrado na performance individual, na adaptabilidade e na funcionalidade social do sujeito.

A PHC, por sua vez, fundamentada no materialismo histórico-dialético, entende a formação humanística como a apropriação crítica do conhecimento sistematizado, compreendido como mediação indispensável para a emancipação dos sujeitos e sua inserção consciente e transformadora na realidade social. Nesse sentido, a ênfase nas “práticas de linguagem” e na “utilização de diferentes linguagens”, presente no currículo estadual, não garante, por si só, o acesso aos conteúdos científicos, filosóficos, históricos e artísticos que constituem o patrimônio cultural da humanidade e que são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento teórico e da autonomia intelectual. Ao priorizar a operacionalização de competências vinculadas à resolução de problemas e à comunicação eficiente, o currículo paulista desloca o foco da formação plena do ser humano para a preparação de sujeitos funcionalmente adequados às exigências do mercado e da sociedade de consumo.

Portanto, a proposta curricular de São Paulo, ao se estruturar a partir de princípios funcionalistas e pragmáticos, desconsidera a centralidade da transmissão e apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados – aspecto fundamental da Pedagogia Histórico-Crítica. Ao não assegurar, de forma explícita e sistemática, o trabalho com os conteúdos escolares em sua complexidade histórica e teórica, o currículo compromete a formação omnilateral dos estudantes, esvaziando o sentido da educação como prática social emancipadora e reduzindo o papel da escola à adaptação dos indivíduos à ordem vigente.

Segundo o *Documento Orientador Componentes Curriculares* (São Paulo, 2024), o rol de conteúdos que devem ser trabalhados no 7º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, é o seguinte:

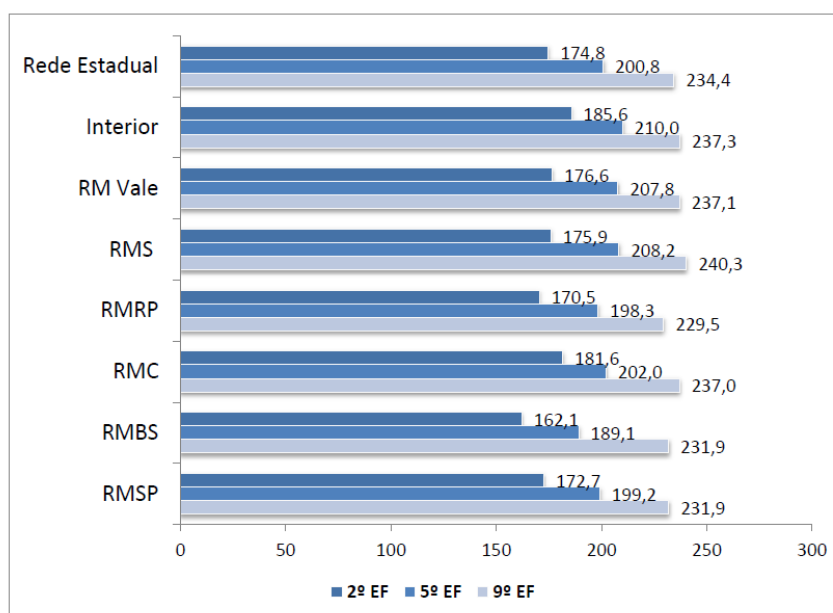
- Morfossintaxe: modos verbais
- Leitura/escuta (compartilhada e autônoma): textos multissemióticos
- Produção de textos orais: contos populares
- Construção da textualização: elementos da narrativa
- Caracterização do campo jornalístico e relação entre gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital: notícia, reportagem, entrevista etc.
- Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos: texto de memória
- Produção de textos informativos
- Semântica e coesão
- Progressão temática e textual
- Textualização: recursos multissemióticos, linguísticos e argumentativos em textos publicitários
- Elementos do artigo de divulgação científica

- Curadoria de informação: leitura, interpretação e produção de resumos, mapas conceituais etc.
- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos ou multissemióticos
- Produção de textos escritos e orais: textos narrativos (conto)
- Revisão e edição de textos informativos e opinativos
- Coesão: conjunções, pronomes, sinonímia, advérbios, preposições etc.
- Compreensão em leitura e comparação entre textos: romance, biografia, perfil etc.
- Variação linguística (São Paulo, 2024b, p. 58-59).

A literatura, a leitura, a escrita e o jogo desempenham um papel fundamental no ensino da língua materna, contribuindo para a ampliação do repertório linguístico dos estudantes pertencentes à classe trabalhadora. Nesse contexto, a crítica à organização dos conteúdos curriculares emerge da limitação imposta pelo tempo previamente delimitado das aulas, o que pode comprometer a profundidade das discussões. Considerando a relevância do enriquecimento promovido por debates e leituras complementares, esses elementos são essenciais para estimular a reflexão crítica dos discentes, assentada no estudo de materiais científicos, possibilitando-lhes a compreensão e a problematização das desigualdades sociais e culturais presentes na sociedade brasileira.

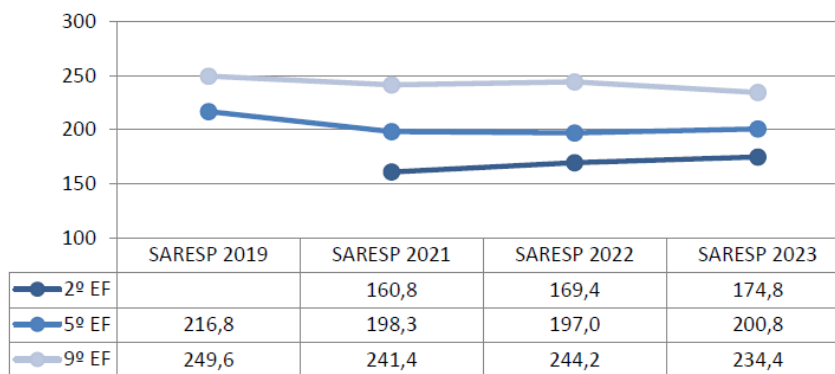
A crítica apresentada no parágrafo anterior sustenta-se na ausência de avanços significativos nas habilidades exigidas em avaliações de larga escala, elaboradas pelo próprio Estado responsável pela gestão da educação no contexto paulista, conforme evidenciado pelos dados expressos nas figuras 2 e 3.

Figura 2: Gráfico com as médias de Proficiência por Ano/Série – Língua Portuguesa – Rede Estadual, Interior e Regiões Metropolitanas – SARESP 2023



Fonte: São Paulo (2023, p. 44).

Figura 3: Evolução temporal das Médias de Proficiência - Língua Portuguesa – Rede Estadual, Interior e Regiões Metropolitanas – SARESP 2023



Fonte: São Paulo (2023, p. 44).

Ao observar os gráficos das figuras 2 e 3, percebe-se um leve declínio na aquisição dos conteúdos exigidos nesse tipo de prova, o que pode ser um indicativo de que a metodologia utilizada não está favorecendo a aprendizagem proposta pelos documentos oficiais que norteiam a educação paulista. De acordo com o relatório: “no 9º ano EF, não se repetiu a melhora observada de 2021 para 2022. Destaca-se, inclusive, o aumento do percentual de alunos no nível abaixo do Básico” (São Paulo, 2023, p. 49).

Como já escrito a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista possuem em comum a estruturação de competências e habilidades essenciais para a formação dos estudantes, buscando garantir uma educação padronizada e alinhada às demandas mercadológicas. Ambas apresentam uma orientação pedagógica centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, em consonância com as exigências do mercado de trabalho e com diretrizes advindas de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE. Essa orientação expressa uma concepção de educação funcionalista, que visa à formação de sujeitos adaptáveis, produtivos e responsivos às exigências do sistema econômico, em detrimento de uma formação ampla, crítica e humanizadora. Embora essa crítica esteja, em grande medida, alinhada aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a relação entre esses documentos e os fundamentos dessa perspectiva pedagógica pode e deve ser mais profundamente explorada.

A PHC compreende a educação como prática social situada historicamente e defende que o objetivo fundamental da escola é garantir a todos os estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados, como forma de compreender e transformar a realidade social. Nesse sentido, a centralidade do ensino na PHC não está em competências instrumentais ou habilidades operacionais, mas na apropriação ativa dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade. Trata-se de uma pedagogia comprometida

com a formação omnilateral do sujeito, ou seja, com o desenvolvimento de todas as suas dimensões – intelectual, ética, estética, social e política –, tendo como horizonte a superação das desigualdades geradas pelo modo de produção capitalista.

A BNCC e o Currículo Paulista, ao priorizarem o desempenho, a produtividade e a mensurabilidade da aprendizagem, se distanciam radicalmente dessa concepção. A ênfase em competências e habilidades fragmenta o conhecimento e o dissocia de sua historicidade e totalidade, convertendo o ensino em treinamento de capacidades operacionais que possam ser avaliadas por meio de testes padronizados. Essa lógica reduz a função social da escola para a leitura crítica do mundo. Além disso, a linguagem gerencial e tecnicista desses documentos esvazia o papel formativo do professor, convertendo-o em aplicador de metodologias prescritas, o que também fere o princípio da autonomia pedagógica defendido pela PHC.

Ao rebaixar o conhecimento escolar a um conjunto de habilidades funcionais, tais documentos limitam o potencial da educação como prática de humanização e de emancipação. Na concepção da PHC, é justamente por meio da apropriação dos conteúdos escolares sistematizados que o estudante amplia sua capacidade de compreender o mundo e intervir sobre ele de forma crítica e consciente. Quando a escola é orientada por diretrizes que subordinam o currículo às exigências do mercado, como ocorre na BNCC e no Currículo Paulista, ela deixa de cumprir seu papel histórico de democratização do saber e reforça, ao contrário, as desigualdades sociais, ao negar à maioria o direito à formação crítica.

Dessa forma, a crítica da PHC à BNCC e ao Currículo Paulista não se restringe a um debate técnico-pedagógico, mas envolve uma concepção radicalmente distinta de educação, sociedade e sujeito. Compreender essa tensão é fundamental para reafirmar uma proposta educativa que valorize o conhecimento como instrumento de libertação e para resistir às tendências que reduzem a educação à lógica da adaptação, da performatividade e da competitividade.

As condições concretas de ensino nas escolas variam significativamente devido a fatores como infraestrutura, recursos didáticos, número de alunos por sala e formação docente. Essas disparidades tornam inviável a implementação homogênea das diretrizes curriculares, uma vez que os desafios enfrentados pelas unidades escolares interferem diretamente na efetivação das propostas pedagógicas previstas nos documentos normativos. Enquanto algumas escolas possuem suporte tecnológico e materiais pedagógicos atualizados, outras carecem de elementos básicos, como bibliotecas, laboratórios e profissionais qualificados.

Na rede municipal onde a pesquisa de campo se realizou, constantemente empresas procuram as escolas para oferecer material didático. No ano letivo de 2024, a rede municipal

adotou o material da empresa MindLab, com o objetivo de desenvolver capacidades socioemocionais, tendo o município investido aproximadamente três milhões de reais. Nesse âmbito, editoras procuram constantemente as unidades escolares para tentar implantar seus materiais didáticos, além de empresas que se dirigem diretamente à Secretaria Municipal de Educação para vender plataformas – sem que esse processo chegue ao conhecimento dos docentes.

As aulas do material didático utilizado pela Secretaria Estadual de Educação vêm com as atividades todas planejadas e com tempo estipulado, conforme demonstra a imagem.

Figura 4: Modelo das aulas trazidas no currículo paulista.

LÍNGUA PORTUGUESA | 19

AULA 3 – E COMO SÃO MESMO OS TEXTOS NARRATIVOS?

Objetivos da aula:

- Ampliar a compreensão acerca do texto narrativo *A onça e o bode*;
- Sistematizar conceitos acerca dos elementos da narrativa.

1. Preencha o quadro a seguir, apresentando definições para cada elemento da narrativa em questão.

ELEMENTOS DA NARRATIVA	DEFINIÇÃO
O tempo	
O cenário	
O Narrador	
O enredo/trama	
As personagens	

Como seria possível realizar a análise desses elementos, tendo como base o conto: *A onça e o bode*?

A ONÇA E O BODE	ELEMENTOS DA NARRATIVA
Tempo	
Cenário	
Narrador	
Enredo/trama	
Personagens	

28 | LÍNGUA PORTUGUESA

2. Agora, você ouvirá um áudio a ser disponibilizado pelo professor. Atente-se para a entonação com que a contadora expõe a história. Observe, ainda, como ficam evidentes as falas do narrador e das personagens. A seguir, participe da discussão a ser proposta pelo professor e faça uma síntese dos principais aspectos discutidos.

3. Agora, em grupos, de acordo com as orientações do professor, vocês se organizarão para uma sessão de recontos de histórias. Definam quem será o contador e como os demais do grupo poderão contribuir na organização da apresentação.

 ANOTAÇÕES

Fonte: (São Paulo, 2024a, p. 19-20).

A aula demonstrada na imagem do material acima deve ser aplicada em 50 minutos, em uma sala de sétimo ano, para atender aos seguintes objetivos: ampliar a compreensão acerca do texto narrativo *A onça e o bode* e sistematizar conceitos acerca dos elementos da narrativa. Dessa forma, há uma aceleração da “aprendizagem”, como se todos os alunos fossem iguais. Isto posto, a educação humanista – que busca formar indivíduos críticos, criativos e socialmente incluídos, promovendo uma visão ampla do conhecimento e da realidade – fica esquecida.

Assim, um dos maiores desafios para a consolidação desse modelo educacional é a falta de profundidade e interdisciplinaridade no ensino. A fragmentação excessiva das disciplinas escolares impede a construção de um saber integrado e dificulta a compreensão holística e contextualizada dos fenômenos sociais, culturais e científicos.

A estrutura curricular tradicional, baseada na segmentação do conhecimento em disciplinas isoladas, frequentemente ignora a conexão entre áreas distintas do saber. Esse modelo, em vez de estimular um pensamento crítico e interdisciplinar, leva os estudantes a uma aprendizagem compartimentada, na qual os conteúdos não dialogam entre si. Como consequência, perde-se a oportunidade de desenvolver aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos conscientes do contexto em que vivem.

A interdisciplinaridade é fundamental para uma educação humanista porque permite a interconexão entre diferentes áreas do conhecimento, possibilitando uma compreensão mais rica e contextualizada do mundo. Quando as disciplinas dialogam entre si, os estudantes conseguem perceber a relação entre história, filosofia, ciências, literatura e outras áreas, o que favorece o desenvolvimento de uma visão mais crítica e ampla da realidade social.

Além disso, a falta de interdisciplinaridade compromete a capacidade dos alunos de resolver problemas complexos, já que a realidade não está dividida em compartimentos estanques. Problemas contemporâneos, como as mudanças climáticas, as desigualdades sociais e os avanços tecnológicos, exigem soluções que envolvam múltiplos saberes. Sem uma formação interdisciplinar, os estudantes enfrentam dificuldades para estabelecer essas conexões e propor soluções para os desafios enfrentados por sua classe social.

Para superar essa lacuna, é necessário repensar as práticas pedagógicas e a estrutura curricular das escolas públicas. Abordagens que incentivem a cooperação entre diferentes áreas do conhecimento são caminhos viáveis para transformar a educação e torná-la mais humanista. A formação docente também deve ser reformulada, garantindo que os professores estejam preparados para trabalhar de maneira integrada e contextualizada.

A falta de interdisciplinaridade representa um entrave significativo para a educação humanista, pois impede a formação de indivíduos críticos, criativos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea. A superação desse problema exige uma mudança estrutural na educação, com a adoção de abordagens pedagógicas críticas que promovam a integração entre as áreas do conhecimento e estimulem um aprendizado significativo e contextualizado, preparando os estudantes da classe trabalhadora para enfrentarem os desafios que o capitalismo impõe.

Apesar de sua densidade teórica, clareza política e potencial transformador, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada por Dermeval Saviani a partir da década de 1980, não ocupa o lugar de pedagogia oficial ou hegemônica na educação pública brasileira. Isso ocorre, principalmente, em razão da orientação neoliberal que rege as políticas educacionais desde os anos 1990, intensificando-se no século XXI, sobretudo com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consolida a pedagogia das competências como diretriz predominante.

A PHC parte do pressuposto de que a educação é uma prática social inserida nas relações de produção capitalistas e, portanto, condicionada por elas. Para superar a alienação que marca a escola e a sociedade de classes, a pedagogia deve assegurar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e promover o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos (Saviani, 2021a). Entretanto, essa perspectiva contraria os interesses da classe dominante, uma vez que promove a emancipação intelectual e política da classe trabalhadora, ao passo que a pedagogia dominante visa a manutenção do *status quo*.

As reformas educacionais orientadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, a OCDE e o FMI reforçam essa lógica ao promoverem uma educação gerencial,

tecnicista e performativa, em que o conhecimento é tratado como meio para a aquisição de competências operacionais e não como instrumento de libertação (Santos; Orso, 2023a). Essa concepção é amplamente incorporada nos currículos oficiais, como se observa na BNCC, cujos objetivos se voltam para a formação de sujeitos ajustados ao modelo de empregabilidade flexível e empreendedorismo precário.

A gestão do governador Tarcísio de Freitas, no estado de São Paulo, representa a consolidação de uma política educacional de matriz neoliberal, estruturada a partir de princípios empresariais como eficiência gerencial, controle por resultados e padronização de processos. Sob a direção de Renato Feder na Secretaria Estadual da Educação – cuja trajetória empresarial e experiência à frente da educação paranaense evidenciam seu alinhamento ao setor privado –, a educação pública paulista tem sido reconfigurada de forma tecnocrática, com impactos diretos no Ensino Fundamental, particularmente na disciplina de Língua Portuguesa.

Uma das expressões mais marcantes dessa lógica é a imposição das chamadas *aulas prontas*, que se constituem em roteiros didáticos previamente elaborados e centralizados pela secretaria. Esses roteiros detalham conteúdos, estratégias pedagógicas e formas de avaliação, restringindo significativamente a autonomia docente e a capacidade do professor de mediar o processo de ensino-aprendizagem com base nas realidades concretas de seus estudantes. A função pedagógica é reduzida à execução mecânica de planos elaborados de forma vertical, alheios à pluralidade cultural e social das escolas públicas paulistas.

No caso específico da disciplina de Língua Portuguesa, essa padronização implica uma redução do conteúdo à mera aplicação de habilidades funcionais voltadas à obtenção de bons resultados em avaliações externas, como o SARESP. A linguagem, que deveria ser compreendida em sua dimensão política, histórica e estética, é instrumentalizada, perdendo seu potencial formativo crítico, reflexivo e criativo.

Outro ponto de crítica relevante refere-se à ausência de democratização dos materiais digitais associados às aulas prontas. Apesar do discurso oficial pautado na inovação tecnológica e no uso pedagógico de plataformas digitais, o acesso a esses conteúdos é restrito a sistemas fechados e institucionais, como o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), o que impede sua ampla difusão e apropriação por professores, alunos e famílias. Isso não apenas compromete a transparência dos processos educacionais, como também nega a autonomia pedagógica dos docentes na escolha e adaptação de recursos didáticos.

A combinação entre controle pedagógico, restrição ao acesso ao conhecimento e padronização curricular revela um modelo de formação que se afasta radicalmente do ideal de formação omnilateral. Este conceito propõe o desenvolvimento pleno e integral dos indivíduos

– em suas dimensões intelectual, física, estética, ética e emocional –, em oposição à formação unilateral, especializada e voltada para a adaptação social. O modelo adotado pelo governo paulista, ao priorizar a performatividade, a mensuração de resultados e a reprodução de competências instrumentais, compromete a possibilidade de uma educação emancipadora, crítica e humanizadora.

Ademais, ao reduzir a atuação docente a uma lógica prescritiva e operacional, o projeto educativo em curso enfraquece a função social da escola pública como espaço de produção coletiva de saberes e de formação cidadã. A Língua Portuguesa, nesse contexto, é desprovida de sua potência como produção sociocultural de leitura crítica do mundo, tornando-se mero instrumento de treinamento para avaliações.

A política educacional empreendida pelo governo de Tarcísio de Freitas, sob a coordenação de Renato Feder, aprofunda a interferência do neoliberalismo na escola pública paulista. Na disciplina de Língua Portuguesa, isso se traduz na negação de práticas pedagógicas contextualizadas, na limitação do acesso ao conhecimento e na inviabilidade da formação omnilateral dos estudantes. Trata-se de um projeto que, em vez de promover a emancipação humana, reitera a lógica da adaptação e do controle, comprometendo a função social transformadora da educação pública.

Portanto, a ausência da Pedagogia Histórico-Crítica como norteadora da educação pública brasileira não se deve à sua fragilidade teórica ou pedagógica, mas à sua incompatibilidade com os interesses das classes dominantes e com a lógica produtivista que estrutura as políticas educacionais contemporâneas. Como destaca Saviani (2021b), a escola é, em sua origem, um espaço de preparação das elites dirigentes. Assim, romper com esse projeto exige um reposicionamento político-pedagógico que reconheça o papel da educação na luta de classes e o valor do conhecimento sistematizado como instrumento de emancipação.

Na próxima seção, discute-se a organização e o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino em que se desenvolveu a pesquisa de campo.

3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

O capítulo fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) ao problematizar a aceleração curricular, a fragmentação do conteúdo e a lógica neoliberal que orientam o ensino de Língua Portuguesa. A crítica à instrumentalização da linguagem e à redução do jogo a um elemento meramente lúdico ou auxiliar. Além disso, analisa as políticas educacionais neoliberais e suas manifestações concretas no currículo de Língua Portuguesa, detalhando como instrumentos como o Currículo Paulista e a BNCC impactam a organização das aulas e, consequentemente, a formação dos estudantes. Destaca-se também a relação entre a disciplina e a formação omnilateral dos sujeitos. O capítulo oferece ainda uma contextualização detalhada da escola onde a pesquisa foi realizada, incluindo o perfil socioeconômico dos alunos e de suas famílias, bem como a descrição da matriz curricular e dos planos de ensino por bimestre (que estão em apêndice, para melhor leitura), proporcionando um panorama realista do cotidiano escolar.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR E DA COMUNIDADE

A escola onde se realizou a pesquisa de campo contava com 622 alunos matriculados no ano letivo de 2024, com idades entre 11 e 14 anos. A distribuição por ano era a seguinte: 24,1% no 6º ano do Ensino Fundamental, 28,4% no 7º ano, 26,2% no 8º ano e 21,3% no 9º ano. A unidade escolar está localizada em um bairro periférico, cuja comunidade é majoritariamente composta por trabalhadores pertencentes à classe trabalhadora.

Segundo dados do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar, a ocupação dos pais ou responsáveis se distribui da seguinte forma: 17,7% trabalham no comércio; 9,2%, no setor público; 6,4%, como profissionais autônomos; 12,1%, na indústria; 2,1%, na construção civil; 1,4%, na agricultura; 14,8%, no lar (sem remuneração); 6,4%, como prestadores de serviços (diaristas, manicures, cuidadores de idosos etc.); 8,7%, como autônomos; 5%, não trabalham; 18,5%, estão desempregados; e 17% estão classificados como “outros”.

3.2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE MUNICIPAL

A proposta pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa da escola selecionada tem como base o Currículo Paulista. Até o ano de 2024, houve mudança no material didático

adotado. Passou-se a utilizar o livro didático do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Em 2023, foi utilizado o material fornecido pelo Estado de São Paulo, com base no Currículo Paulista, e de 2016 a 2022 utilizava-se o material do sistema Sesi de ensino.

As aulas de Língua Portuguesa no 7º ano do Ensino Fundamental somam seis aulas semanais, conforme previsto na grade curricular, respeitando o Regimento Comum das EMEFs.¹

Figura 5: Matriz curricular o Ensino Fundamental

Anexo 2 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental

Matriz Curricular do Ensino Fundamental – do 1º ao 9º ano											
L E I F E D E R A L Nº 9 3 9 4 / 9 6	Base Nacional Comum Curricular	Componentes Curriculares	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
		Língua Portuguesa	07	07	07	07	07	06	06	06	06
		Matemática	06	06	06	06	06	06	06	06	06
		Ciências	03	03	03	03	03	03	03	03	03
		Geografia	02	02	02	02	02	02	02	02	02
		História	02	02	02	02	02	02	02	02	02
		Educação Física	*02	*02	*02	*02	*02	02	02	02	02
		Arte	*02	*01	*01	*01	*01	02	02	02	02
	Inglês – LEM	-	-	-	-	-	02	02	02	02	
	Parte Diversificada	Informática	-	*01	*01	*01	*01	-	-	-	-
		Inglês – LEM	01*	01*	01*	01*	01*	-	-	-	-
Carga horária semanal			25	25	25	25	25	25	25	25	
Carga horária anual			1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	
*Aulas ministradas por professor específico da disciplina.											

Fonte: Ourinhos (2016, p. 70).

Na sequência, será apresentado o plano de ensino/trabalho desenvolvido no ano letivo de 2024 para a disciplina de Língua Portuguesa. Esse plano foi aplicado em uma turma do 7º ano da escola onde a pesquisa foi realizada e está organizado por bimestres.

O plano detalha as habilidades previstas para cada período, as unidades temáticas abordadas e os procedimentos metodológicos utilizados ao longo do ano letivo. Seu objetivo é proporcionar uma visão clara da estrutura pedagógica adotada, enfatizando o volume de habilidades previstas para serem trabalhadas bimestralmente no ensino de Língua Portuguesa.

Para o primeiro bimestre de 2024, foram previstas as habilidades demonstradas na figura 6.

¹ EMEFs: Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

Figura 6: Plano de Ensino do 7º ano do Ensino Fundamental - 1º Bimestre

PLANO DE TRABALHO DOCENTE		
HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
- Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. - Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. - Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas	Unidade 1: Capítulo 1: Conto de terror; Estrutura do verbo; Verbos regulares e irregulares; Formas nominais do verbo; Uso do G e J. Capítulo 2: Conto; Elementos da narrativa; Verbos regulares e irregulares no Modo subjuntivo; Capítulo 3: Conto (roteiro para gravação de vídeoconto); Adverbo; Uso do Mal e Mau. Produção textual: Conto de terror e produção de vídeos. Projeto ISD, com o gênero notícia.	Roda de Conversa: Levantamento de conhecimento prévio da temática em estudo; Roda de conversa para construção de repertório; Leitura, análise e interpretação das atividades propostas para atingir as habilidades de aprendizagem; Retomada dos objetos de aprendizagem, através de conversa, atividades e resolução de atividades no livro de estudo e no caderno; Projeção de vídeo para auxiliar o ensino e a aprendizagem, Organização e proposta de atividades para resolução individual e em grupo, com intervenção do professor; Leitura e suporte expositivo para auxiliar no processo de aprendizagem, bem como atendimento individual.
HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido. - Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deonticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: "Não se deve fumar em recintos fechados."; Obligatoriedade: "A vida tem que valer a pena."; Possibilidade: "É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis", e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: "Que belo discurso!", "Discordo das escolhas de Antônio." "Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves." - Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões		Avaliações: Simulado; Prova mensal; Prova bimestral; Produção textual; Planilha de postura; Trabalho.
HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. - Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequencição ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicadas em jornais, revistas, sites na internet etc. - Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras. - Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopéias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações		

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
próprios de cada gênero narrativo. - Contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola – regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmio livre, clubes de leitura, associações culturais etc.) – e de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão. - Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. - Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. - Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos. - Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.		

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
- Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos. - Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. - Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. - Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. - Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. - Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto		

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão. - Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta. - Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de personalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.		

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
- Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc. - Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação. - Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.		
Observação:		
Referências bibliográficas:	CEREJA, W. R. & VIANNA, C. D. Português linguagens. São Paulo: Saraiva, 2022.	

Fonte: Autor.

Já para o segundo e terceiro bimestres, foram previstas as habilidades apresentadas na figura 7.

Figura 7: Plano de Ensino do 7º ano do Ensino Fundamental - 2º e 3º Bimestre

PLANO DE TRABALHO DOCENTE		
HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
- Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato. - Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância. - Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc. - Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequencição ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc. - Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional).	Unidade 2: Viagem pela palavra Capítulo 1: Trem da fome; Sujeito e Predicado;; Gênero: Poema; Capítulo 2: Quando a vida dói; Verbos de ligação e predicativo do sujeito; Acentuação dos ditongos e hiatos; Poema imagem; Videopoema; Capítulo 3: Cores e dores do sertão; Concordância verbal; Variação linguística; Produção textual: cordel e declamação.	Roda de Conversa: Levantamento de conhecimento prévio da temática em estudo; Roda de conversa para construção de repertório; Leitura, análise e interpretação das atividades propostas para atingir as habilidades de aprendizagem; Retomada dos objetos de aprendizagem, através de conversa, atividades e resolução de atividades no livro de estudo e no caderno; Projeção de vídeo para auxiliar o ensino e a aprendizagem, Organização e proposta de atividades para resolução individual e em grupo, com intervenção do professor; Leitura e suporte expositivo para auxiliar no processo de aprendizagem, bem como atendimento individual.
HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem. - Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. - Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos - Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. - Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e		Avaliações: Simulado; Prova mensal; Prova bimestral; Produção textual; Planilha de postura; Trabalho.

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
video-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros. - Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita. - Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, seqüências descritivas e expositivas e ordenação de eventos. - Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipóbole, dentre outras. - Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. - Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinefilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva - Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos		

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. - Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, alterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. - Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. - Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação,		

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. - Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, líras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. - Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as		

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as alterações, as assonâncias, as onomatopéias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo. - Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.		
Observação:		
Referências bibliográficas:	CEREJA, W. R. & VIANNA, C. D. Português linguagens. São Paulo: Saraiva, 2022.	

Fonte: Autor.

Devido ao grande volume de conteúdo a ser trabalhado no segundo bimestre, não foi possível cumprir integralmente o plano. Por essa razão, o plano do 3º bimestre manteve-se idêntico ao do 2º bimestre.

Para o quarto bimestre, o plano de ensino previu o desenvolvimento das habilidades demonstradas na figura 8.

Figura 8: Plano de Ensino do 7º ano do Ensino Fundamental - 4º Bimestre

PLANO DE TRABALHO DOCENTE		
HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
- Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado. - Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas. - Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português. - Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos. - Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos. - Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto). - Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.	Gênero Textual Reportagem Compreensão -, interpretação e a linguagem do texto; Preposição: combinação e contração; Gênero Textual: Crônica Compreensão -, interpretação e linguagem do texto; A Língua em foco Transitividade verbal, objeto direto e objeto indireto. Pontuação. Produção de texto. Cartas de reclamação e de solicitação	Roda de Conversa: Levantamento de conhecimento prévio da temática em estudo; Roda de conversa para construção de repertório; Leitura, análise e interpretação das atividades propostas para atingir as habilidades de aprendizagem; Retomada dos objetos de aprendizagem, através de conversa, atividades e resolução de atividades no livro de estudo e no caderno; Projeção de vídeo para auxiliar o ensino e a aprendizagem, Organização e proposta de atividades para resolução individual e em grupo, com intervenção do professor; Leitura e suporte expositivo para auxiliar no processo de aprendizagem, bem como atendimento individual. Avaliações: Simulado; Prova mensal; Prova bimestral; Produção textual;
HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
- Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração. - Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc. - Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção "e") ou oposição de sentidos (conjunções "mas", "porém"). - Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos). - Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto. - Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade. - Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros. - Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem		

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos. - Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros. - Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa. - Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações. - Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas. - Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais,		

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc. - Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações. - Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. - Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão. - Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos. - Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapé ou boxes. - Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos - Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes		

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), video-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. - Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita. - Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação. - Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. - Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. - Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.		
Observação:		
Referências bibliográficas:	CEREJA, W. R. & VIANNA, C. D. Português linguagens. São Paulo: Saraiva, 2022	

Fonte: Autor.

3.3 CRÍTICA DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA PHC

A análise dos planos de ensino de Língua Portuguesa evidencia um volume expressivo de conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano letivo, geralmente organizados de maneira fragmentada, o que compromete a coerência interna do processo pedagógico e dificulta a construção de sentidos mais amplos por parte dos estudantes. Tal estrutura reflete um modelo de ensino pautado pela aceleração curricular, pelo cumprimento de metas e pelo foco em resultados mensuráveis – elementos característicos das reformas educacionais orientadas pela lógica neoliberal. Esses dados, embora revelem um problema concreto da prática pedagógica cotidiana, podem e devem ser aprofundados a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a fim de revelar não apenas os sintomas, mas também os determinantes estruturais dessa organização do trabalho escolar.

Do ponto de vista da PHC, a educação deve ser concebida como prática social que tem por finalidade garantir a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente acumulados, possibilitando ao estudante a compreensão das contradições da realidade e a atuação consciente sobre ela. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa deve ir além da abordagem técnica da norma gramatical e da simples leitura de textos, assumindo o papel de instrumento de humanização e emancipação. A fragmentação do conteúdo, por sua vez, impede a compreensão totalizante da linguagem como prática social e histórica, limitando a aprendizagem a tópicos isolados e descontextualizados, o que compromete a capacidade dos estudantes de refletirem criticamente sobre os usos da linguagem em diferentes esferas sociais.

Além disso, essa fragmentação dificulta a articulação entre o conteúdo sistematizado e as práticas pedagógicas que considerem o lúdico – especialmente o uso de jogo como forma humano de apreensão social – como parte do processo de apropriação ativa do conhecimento. Na perspectiva histórico-crítica, o jogo, enquanto atividade mediada e orientada por objetivos pedagógicos, pode desempenhar papel fundamental na internalização de conceitos linguísticos e no desenvolvimento do pensamento teórico. No entanto, a pressão pelo cumprimento de extensos conteúdos e a centralidade das avaliações padronizadas inviabilizam o planejamento de atividades que mobilizem a criatividade, a imaginação e a ludicidade como formas legítimas e potentes de construção do conhecimento em Língua Portuguesa.

É preciso destacar ainda que a forma como o ensino da língua materna é concebido e implementado nas escolas públicas brasileiras tem implicações diretas na reprodução ou superação das desigualdades sociais. A linguagem é um dos principais instrumentos de inserção

social, política e cultural, e o domínio crítico de seus usos é condição essencial para o exercício pleno da cidadania. Quando o ensino de Língua Portuguesa se limita a práticas descontextualizadas, automatizadas e esvaziadas de sentido, ele reforça as barreiras de acesso ao conhecimento e perpetua as desigualdades históricas de classe, gênero e raça.

Esse cenário é agravado pelo fato de que os referenciais teóricos que embasam os planos de ensino atuais estão fortemente alinhados às reformas educacionais implementadas nas últimas décadas, marcadas por uma ofensiva neoliberal que redefine o papel do Estado na educação, prioriza a formação de capital humano e enfraquece os princípios de uma educação pública, gratuita e socialmente referenciada. Nessa lógica, o ensino de Língua Portuguesa passa a ser instrumentalizado para atender às demandas do mercado e das avaliações externas, em detrimento de seu potencial formativo e crítico.

Portanto, refletir sobre os planos de ensino de Língua Portuguesa a partir da PHC implica não apenas uma crítica à organização curricular vigente, mas também uma defesa de outra concepção de ensino: uma que reconheça o estudante como sujeito histórico, valorize o conhecimento como mediação para a emancipação e reafirme a linguagem como prática social capaz de transformar sociedade. Tal mudança exige a reestruturação das práticas pedagógicas, a superação do tecnicismo e a valorização de uma abordagem crítica e totalizante da língua e de seu ensino.

Considerando o Regimento Comum das EMEFs – no qual a pesquisa de campo foi conduzida –, que estabelece, de maneira geral, os deveres docentes, bem como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da rede municipal de ensino, observa-se que a organização curricular segue as diretrizes do Currículo Paulista. Isso se deve ao fato de a rede municipal não ter elaborado um currículo próprio, adotando, assim, as normativas prescritas nesse referencial estadual.

O artigo 151 do Regimento Comum das EMEFs define as atribuições previstas para os professores:

O professor, além de outras previstas na legislação, tem as seguintes atribuições:

- I-** participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar;
- II-** elaborar e executar a programação referente à regência de salas e atividades afins;
- III-** participar das decisões referentes ao agrupamento dos alunos;
- IV-** realizar atividades relacionadas à Coordenação Pedagógica, atuando, inclusive, como Coordenador Pedagógico, quando designado;
- V-** executar atividades de recuperação, assegurando sua ocorrência paralela e contínua e registrando os progressos dos alunos em documento próprio;
- VI-** acompanhar o processo ensino-aprendizagem junto às modalidades de recuperação paralela;
- VII-** proceder à observação dos alunos, identificando necessidades e carências de ordem social, psicológica, material ou de saúde, que interferem na aprendizagem, encaminhando-os para análise do Coordenador Pedagógico e do Psicopedagogo;

- VIII-** participar das Reflexões das Práticas Pedagógicas e dos Conselhos de Classe/Ano/Termo;
- IX-** participar do Conselho Escolar, quando indicado, na forma regimental;
- X-** manter permanente contato com os pais ou responsáveis, informando-os e orientando-os sobre o avanço do aluno e obtendo dados de interesse para o processo educativo;
- XI-** participar de atividades cívicas, culturais e educativas da comunidade escolar;
- XII-** participar da Associação de Pais e Mestres e de outras instituições Auxiliares da Escola;
- XIII-** executar e manter atualizados os registros relativos as suas atividades e fornecer informações conforme as normas estabelecidas;
- XIV-** responsabilizar-se pela utilização, manutenção e conservação de equipamentos e instrumentos que encontram-se nos laboratórios e outros ambientes especiais próprios de sua área curricular;
- XV-** fornecer ao Coordenador Pedagógico relação de material de consumo próprio ao desenvolvimento das atividades curriculares, sempre que necessário.
- XVI-** participar, quando integrante do Conselho Escolar, das deliberações que afetam o processo educacional;
- XVII-** participar do Horário do Estudo (HE); Hora de Estudo Coletivo (HEC), Horário de Estudo de Práticas Pedagógicas (HEPP) e demais atividades propostas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), de acordo com as especificidades do cargo;
- XVIII-** participar, no contexto escolar e/ou fora deste, de encontros que proporcionem formação permanente;
- XIX-** Comunicar a Direção da Escola quando perceber sinais de maus tratos nos alunos;
- XX-** participar do planejamento e ações pedagógicas na escola;
- XXI-** contribuir para a organização do espaço físico da escola;
- XXII-** participar das reuniões da Unidade Escolar;
- XXIII-** participar das reuniões, bem como, formação continuada, de natureza específica, com ou sob a coordenação e assessoria de Secretaria da Educação;
- XXIV-** acompanhar o fluxo de frequência do aluno;
- XXV-** orientar, quanto à manutenção e organização dos brinquedos e materiais pedagógicos;
- XXVI-** planejar e preparar atividades escolares como compensação de ausências a ser oferecida aos alunos que registrarem bimestralmente frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento), no Ensino Fundamental e 60% (sessenta por cento) na Educação Infantil, quando solicitado pela Direção Escolar (Ourinhos, 2016, p. 38-39),

Conforme exposto no artigo 151 do Regimento Comum das EMEFs, observa-se que a descrição das atribuições docentes enfatiza majoritariamente os aspectos administrativos inerentes à função do professor em seu exercício pedagógico. Nesse contexto, percebe-se uma secundarização das dimensões pedagógicas e político-educacionais, uma vez que o currículo, enquanto instrumento norteador da prática docente, deveria integrar de forma mais equitativa as diretrizes administrativas e pedagógicas, garantindo uma atuação docente alinhada aos princípios da formação humana do estudante.

No que se refere ao Currículo Paulista (São Paulo, 2019), observa-se que o conceito de jogo não está contemplado entre as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Em uma análise mais ampla, verifica-se que sua menção ocorre apenas no item 9 das competências específicas, no qual se faz referência à possibilidade de abordagem do jogo no contexto da literatura, evidenciando sua presença de forma limitada e não estruturada como elemento central no desenvolvimento das aprendizagens linguísticas.

A seguir, serão apresentadas as competências específicas de Língua Portuguesa previstas no Currículo Paulista (São Paulo, 2019) para serem desenvolvidas no Ensino Fundamental.

Figura 9: Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	
1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.	ÁREA DE LINGUAGENS LÍNGUA PORTUGUESA
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.	
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.	
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.	
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.	
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.	
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).	
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.	
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.	

Fonte: São Paulo (2019, p. 73).

Diante do contexto apresentado, percebe-se que a unidade escolar se alinha completamente às diretrizes estabelecidas pelo Currículo Paulista e pela BNCC, garantindo uniformidade e abrangência no ensino, sob uma perspectiva neoliberal. No entanto, as condições estruturais e sociais da comunidade escolar apontam necessidades e desafios significativos para a efetivação plena do plano pedagógico.

O contexto social é desconsiderado, e, por isso, o PPP precisa ser apropriado pela comunidade escolar – o que se torna inviável, considerando que a educação voltada ao desenvolvimento de competências não permite o ensino dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade às crianças da classe trabalhadora. Há um aspecto político da educação que fica aprisionado por essa estratégia de formação de mentalidades: os alunos não devem sequer chegar ao ensino superior, pois, sem acesso ao conhecimento clássico, dificilmente ingressarão na universidade.

Embora haja aulas suficientes de Língua Portuguesa, há uma lógica por trás da organização curricular que impede a abordagem dos saberes históricos, além de outros fatores que, em conjunto, anulam a possibilidade de considerar a cultura do entorno. Soma-se a isso a crescente digitalização das redes de ensino, que altera o perfil do professor, transformando-o em alimentador de bancos de dados e plataformas, utilizando-se de *slides* e materiais prontos que instrumentalizam e superficializam a educação. Agrava-se esse cenário com a lógica neoliberal que rebaixa a carreira docente: enxugamento salarial, precarização do trabalho, jornadas excessivas, sobrecarga com aulas que extrapolam o tempo ideal para preparação, avaliação e participação em reuniões que realmente promovam análise qualitativa – e não apenas prestação de contas às métricas externas.

Além disso, a lógica empresarial adotada pela Secretaria Estadual de Educação, ao tratar professores como “colaboradores” premiados com bônus caso atinjam metas pré-estabelecidas, impede que muitos docentes sigam estudos em cursos de pós-graduação comprometidos com uma formação crítica e comprometida socialmente mais ampla, e não apenas com a pontuação burocrática.

3.4 CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O JOGO

A disciplina de Língua Portuguesa exige o repensar e a ampliação das abordagens didáticas, incorporando métodos que favoreçam a aprendizagem significativa. Persistem lacunas na prática pedagógica que precisam ser superadas para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo. A busca por uma educação de qualidade deve considerar não apenas

os conteúdos, mas também as realidades vividas pelos alunos e a valorização de recursos que dialoguem com suas experiências, através de propostas que favoreçam sua percepção crítica.

A Língua Portuguesa ocupa um lugar estruturante na formação omnilateral dos sujeitos – entendida como o desenvolvimento integral e multilateral do ser humano em suas dimensões intelectual, estética, ética, sensível e corporal. Essa concepção, defendida por teóricos marxistas como Karl Marx e Antonio Gramsci, e por educadores brasileiros como Dermeval Saviani e Paulo Freire (1996), contrapõe-se aos modelos de formação tecnicistas e unilaterais, voltados à mera adaptação do indivíduo às exigências do mercado. Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa deve ir além da funcionalidade comunicativa e da normatização gramatical, tornando-se espaço privilegiado de humanização, crítica social e emancipação.

A linguagem, por sua natureza simbólica e histórica, é o meio pelo qual os sujeitos constroem sentidos sobre o mundo, sobre si e sobre os outros. Assim, ao promover o domínio da oralidade, da leitura, da escrita e da escuta ativa, a Língua Portuguesa viabiliza o exercício pleno da cidadania e da reflexão crítica. A literatura, nesse contexto, é central na formação omnilateral: ao mobilizar a imaginação, a emoção e o pensamento abstrato, ela permite ao estudante o contato com diferentes tempos históricos, valores éticos, conflitos sociais e experiências humanas.

Obras clássicas da tradição literária e artística, como *Dom Casmurro* (Machado de Assis), *Grande Sertão: Veredas* (Guimarães Rosa), *Os Retirantes* (Candido Portinari) e o poema *O Bicho* (Manuel Bandeira), constituem objetos culturais densos que, ao serem abordados criticamente em sala de aula, articulam aspectos linguísticos, estéticos e sociais. A obra de Portinari, por exemplo, ao retratar a migração forçada e a miséria nordestina, conecta o ensino da linguagem visual ao contexto socioeconômico brasileiro. De modo semelhante, o poema *O Bicho*, ao apresentar uma cena de violência social com tom minimalista e impactante, permite reflexões profundas sobre a dignidade humana e os efeitos da desigualdade. Já a obra *O Capital para Crianças*, inspirada em Karl Marx, adapta conceitos econômicos complexos ao público infantojuvenil, possibilitando a discussão crítica de temas como exploração do trabalho, valor e justiça social desde os anos iniciais.

Esses objetos de ensino dialogam com o ideal de uma educação omnilateral, ao integrar diferentes linguagens – verbal, visual, poética e filosófica – e favorecer a compreensão do mundo em sua complexidade e contradição. Essa abordagem rompe com a fragmentação do conhecimento e fortalece a formação de sujeitos críticos, reflexivos e criativos.

Nesse contexto, torna-se essencial considerar também o papel do jogo na educação, conforme proposto por Johan Huizinga em *Homo Ludens* (2019). Para o autor, o jogo é uma

atividade fundamentalmente humana, anterior à cultura e estruturante do pensamento simbólico. Por ser voluntário, criativo, regido por regras próprias e desvinculado de finalidades utilitárias imediatas, o jogo oferece terreno fértil para a aprendizagem significativa. Incorporar o lúdico às práticas de Língua Portuguesa – por meio da dramatização de textos, da reescrita criativa, da interpretação simbólica – contribui para o engajamento do estudante e o desenvolvimento de suas capacidades expressivas, cognitivas e sociais.

A integração entre lúdico, estético e crítico amplia as possibilidades formativas da disciplina e reforça seu papel na construção de uma escola comprometida com o desenvolvimento humano pleno. O jogo, a arte e a literatura não são acessórios da prática educativa, mas dimensões constitutivas de uma pedagogia omnilateral que reconhece o sujeito como ser histórico, sensível e criativo.

A disciplina de Língua Portuguesa, quando orientada por uma perspectiva crítica, estética e lúdica, desempenha papel fundamental na formação omnilateral. Ao articular diferentes saberes e linguagens, ao promover a reflexão sobre a realidade social e ao valorizar a imaginação e a expressão subjetiva, consolida-se como espaço de resistência às lógicas de padronização e instrumentalização do ensino. Mais do que ensinar a língua, forma sujeitos aptos a ler o mundo, intervir nele e transformá-lo.

Na prática, observam-se medidas centralizadoras, como a implementação de roteiros didáticos pré-formatados, que limitam a autonomia docente e desestimulam práticas pedagógicas críticas, criativas e sensíveis às demandas da classe trabalhadora. A ênfase em avaliações externas e resultados quantificáveis reforça uma lógica performativa, incompatível com a complexidade que o ensino da Língua Portuguesa exige – sobretudo quando voltado à formação plena do sujeito, e não apenas ao desenvolvimento de competências instrumentais.

Ademais, a ausência de políticas públicas que incentivem o diálogo com a literatura, com a arte e com a cultura popular – elementos fundamentais para uma prática linguística crítica e estética – evidencia o abismo entre o discurso oficial de inovação e a efetivação de propostas pedagógicas emancipadoras. Do mesmo modo, iniciativas que poderiam integrar o lúdico e o simbólico, como defende Huizinga, permanecem à margem das diretrizes escolares, também se distanciam do que Leontiev entende como indispensável que é a conexão do jogo com a vida social.

As políticas educacionais vigentes, portanto, não apenas desconsideram a formação omnilateral, como também enfraquecem o papel da escola pública como espaço de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento humano. A disciplina de Língua Portuguesa,

nesse cenário, tem sido reduzida a uma função operacional, perdendo sua potência transformadora e seu vínculo com os princípios da educação democrática e crítica.

Nesse sentido, é essencial que o professor tenha clareza e domínio da teoria que sustenta sua prática educativa, compreendida como prática sociopolítica, pois implica visões de mundo, de sociedade, de educação e de ser humano.

Sendo assim, a próxima seção abordará a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada nos pressupostos marxistas de superação das desigualdades estruturais, que propõe uma educação que vá além da simples transmissão superficial de conteúdos e que contribua para a formação crítica dos alunos. Nessa perspectiva, o jogo – muitas vezes reduzido a recurso didático lúdico – pode ser ressignificado como uma categoria antropológica e uma necessidade humana em todas as idades. Incorporado de modo consciente ao planejamento pedagógico, o jogo torna-se meio de apropriação do conhecimento sistematizado e de desenvolvimento integral dos estudantes. Em vez de servir apenas como estímulo ou compensação, o lúdico pode mediar a relação entre o conhecimento científico e a realidade social dos alunos, favorecendo a compreensão crítica do mundo e a construção de uma consciência verdadeiramente humana.

4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O JOGO: PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO SUPERFICIAL TÉCNICO INSTRUMENTAL PARA OS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA

O capítulo demonstra que a incorporação crítica do jogo na educação pode promover a aprendizagem significativa da Língua Portuguesa e contribuir para a formação de sujeitos críticos, funcionando como contraponto à normatização da linguagem e à visão homogênea da língua. Analisa o contexto do ensino público e da alienação do conhecimento na sociedade capitalista, destacando as desigualdades de acesso ao jogo e à cultura entre diferentes classes sociais, o que evidencia a relevância da proposta para a escola pública. A principal problematização reside na instrumentalização ou negligência do jogo na educação pública em razão das políticas neoliberais, discutindo-se como a escola pode ressignificar o jogo como instrumento de emancipação e não de reprodução da ideologia dominante. O capítulo discute o papel na educação e na Língua Portuguesa, e critica a instrumentalização do ensino sob a ótica neoliberal, reafirmando o jogo e a PHC como vias para a superação das limitações do currículo.

4.1 O JOGO COMO FENÔMENO CULTURAL

A prática do jogo acompanha a humanidade desde tempos remotos, assumindo múltiplas funções e significados conforme o contexto histórico e cultural. Nos estudos contemporâneos sobre ludicidade, observa-se uma distinção relevante entre o jogo instrumental, com fins utilitários e pedagógicos, e o jogo como fenômeno sociocultural e simbólico, conforme proposto por autores como Johan Huizinga, Leontiev e Roger Caillois.

O jogo instrumental é concebido com um propósito externo à própria atividade lúdica, geralmente vinculado a objetivos educacionais, terapêuticos, empresariais ou comportamentais. Ele é planejado para ensinar conteúdos, desenvolver habilidades específicas ou modificar condutas, servindo como ferramenta para atingir um fim. Nesse sentido, o valor do jogo está subordinado ao seu resultado ou à sua eficácia prática.

Esse tipo de jogo é comum em ambientes escolares e corporativos, nos quais a ludicidade é utilizada como meio para promover a aprendizagem, a socialização ou a produtividade. Embora essa abordagem reconheça o potencial do jogo como facilitador de processos, tende a instrumentalizar a experiência lúdica, esvaziando parcialmente seu caráter criativo, crítico, espontâneo, gratuito e simbólico.

Em contraste, Johan Huizinga, em sua obra seminal *Homo Ludens* (2019), concebe o jogo como uma manifestação essencial da cultura. Para o autor, o jogo antecede a própria

organização social e não é definido por sua utilidade, mas por sua natureza livre, voluntária e separada da vida "real". Ele descreve o jogo como uma atividade que ocorre em um "tempo e espaço próprios", com regras e significados compartilhados, gerando envolvimento simbólico e construção de sentido.

Segundo Huizinga (2019), o jogo não é apenas um passatempo, mas um fundamento da civilização – presente nas artes, nas leis, nas religiões e nos rituais. A seriedade do jogo reside em sua capacidade de instaurar uma realidade alternativa, na qual os participantes se entregam plenamente, motivados pelo prazer da experiência, e não por recompensas externas.

Caillois (2017) também classifica os jogos em categorias: *paídia* (lúdico espontâneo, caótico, improvisado) e *ludus* (jogo estruturado, com regras rígidas). A partir disso, o autor evidencia que o jogo possui um espectro de formas e funções, nem sempre vinculadas a propósitos utilitários, mas muitas vezes conectadas ao imaginário, ao prazer e à subversão.

Enquanto o jogo instrumental é positivo por seu potencial didático e funcional, as concepções de Huizinga e Caillois resgatam o jogo em sua dimensão essencialmente humana, simbólica e cultural. Compreender essa distinção é crucial para que educadores, psicólogos, designers e demais profissionais que lidam com práticas lúdicas não reduzam o jogo a um simples meio, mas o valorizem como um fim em si mesmo, capaz de revelar, transformar e enriquecer a experiência humana.

O jogo, por si só, não gera riqueza tangível como o trabalho ou a arte, mas possui valor intrínseco e pode ter impactos amplos em contextos sociais e culturais. Seu valor está no prazer, no entretenimento e na experiência que proporciona aos participantes. No contexto escolar, contudo, seu uso não pode ser desvinculado de uma visão de mundo, de sociedade, de ser humano e de educação.

Portanto, o jogo deve ser prazeroso, livre e voluntário, fazendo com que o jogador se dedique espontaneamente à atividade. Trata-se de uma ocupação isolada do restante da existência, realizada dentro de limites espaciais e temporais específicos. O faz de conta presente na conduta do jogador é mantido durante a realização da prática; mesmo diante de eventuais desvios, o participante precisa demonstrar respeito às regras previamente estabelecidas (Caillois, 2017). O jogo, assim, é uma prática que ocorre na vida cotidiana, mas que precisa ser incorporada de forma crítica à educação, dentro e fora da escola.

Para Caillois (2017), “todo jogo é um sistema de regras que definem o que é ou o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido. Estas convenções são ao mesmo tempo arbitrárias, imperativas e inapeláveis”. Isso evidencia a seriedade do jogo: para que ele ocorra, é necessário construir e seguir regras, permitindo aos jogadores a liberdade de criar ou

transformá-las. Tais características criam condições criativas de interação com a realidade, embora a prática da encenação e da teatralização seja ainda escassa nas escolas públicas.

Huizinga (2019) argumenta que o jogo transcende os fenômenos biológicos e psicológicos, superando necessidades imediatas e conferindo sentido à ação humana. O ato de jogar ultrapassa o próprio jogo: ao jogar, aprende-se a solucionar problemas, debater em grupo e montar estratégias para a diversão. Essas experiências formam a base para, na vida adulta, saber dialogar e encontrar soluções para desafios sociais. O jogo é, portanto, um momento de criação e contribui para a prosperidade do grupo social por vias distintas das utilizadas na busca por subsistência. Importante destacar que o jogo não deve ser instrumento de alienação das questões sociais, mas, ao contrário, deve contribuir para sua problematização e inclusão no debate escolar.

4.2 O JOGO NA EDUCAÇÃO E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

O uso do lúdico na educação estimula o interesse dos alunos, promove a interação social e torna a aprendizagem mais significativa e prazerosa. Além disso, jogo e atividades lúdicas podem fomentar a formação pessoal crítica dos estudantes, inspirando-os a explorar novos conceitos. Segundo Leontiev (2019), no jogo infantil, o que importa não é o produto, mas o percurso, no qual se aprende a realidade concreta. Ao longo da vida, diferentemente dos outros animais, os humanos armazenam suas experiências de jogo na forma de cultura – o que faz do jogo uma dimensão constitutiva da cultura humana.

O jogo pode desempenhar papel relevante em diversos eixos do componente curricular de Língua Portuguesa, desde que articulado a um planejamento pedagógico intencional e crítico. No eixo da oralidade, por exemplo, jogos teatrais, de argumentação ou de improvisação favorecem a expressão oral, a escuta ativa e o desenvolvimento da linguagem como prática social situada. No campo da leitura, o jogo pode ser utilizado como estratégia de mediação de gêneros textuais diversos, ampliando o repertório cultural dos estudantes, incentivando a interpretação crítica e promovendo o diálogo com múltiplas vozes, temas e linguagens presentes nos textos.

No eixo da produção textual, jogos que envolvam reescrita criativa, composição coletiva ou reconstrução de narrativas incentivam a autoria, a reflexão sobre os efeitos de sentido, a coesão textual e o uso adequado das normas da língua. Essas práticas permitem que o estudante experimente a linguagem como instrumento de expressão e de intervenção no mundo, aproximando-se da proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, que compreende o conhecimento como mediação para a transformação da realidade.

Além disso, no eixo da análise linguística e semiótica, o uso de jogos pode contribuir significativamente para o entendimento de aspectos morfo-sintáticos, semânticos e ortográficos, de forma mais dinâmica e significativa. Jogos de formação de palavras, identificação de classes gramaticais ou construção de frases com diferentes intencionalidades comunicativas mobilizam o raciocínio lógico-linguístico em situações desafiadoras e contextualizadas.

É fundamental ressaltar que, além de dinamizar as aulas, o jogo, quando assumido como mediação pedagógica intencional, cumpre papel epistemológico no processo de ensino-aprendizagem. Ele possibilita a reconstrução ativa dos conceitos pelos estudantes, favorecendo o desenvolvimento do pensamento teórico e a internalização dos conteúdos. Assim, o jogo pode e deve ser incorporado ao ensino de Língua Portuguesa não apenas como estratégia metodológica acessória, mas como elemento estruturante de uma proposta formativa voltada à apropriação crítica e consciente da linguagem – fundamento da humanização.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da proposta desta pesquisa, o jogo e a ludicidade não devem ser compreendidos como meros recursos auxiliares ou atividades de caráter recreativo. Ao contrário, constituem-se como práticas pedagógicas potentes, capazes de articular a aprendizagem de conteúdos específicos da Língua Portuguesa – como gramática, ortografia, semântica e análise textual – à formação crítica e à emancipação intelectual dos alunos. Quando bem planejados, O JOGO favorece tanto a apropriação sistemática do conhecimento linguístico quanto a problematização da realidade social, articulando os conteúdos escolares a textos filosóficos, poéticos, jornalísticos e outros gêneros discursivos que provocam reflexão.

O ensino de Língua Portuguesa, tal como comumente estruturado nas redes públicas de ensino, tende a se restringir à normatização da linguagem, impondo uma única forma de falar e escrever, desconsiderando as diversas manifestações da linguagem presentes no cotidiano dos estudantes. Essa abordagem frequentemente silencia as vozes dos alunos, inibindo a valorização de suas experiências linguísticas e culturais e promovendo uma visão homogênea e excludente da língua. Nesse cenário, o jogo pode atuar como contraponto crítico, pois abre espaço para a pluralidade de expressões, estimula a participação ativa e criativa dos estudantes e permite que diferentes saberes e linguagens se encontrem em situações de aprendizagem significativas.

Jogos que exploram a diversidade linguística, por exemplo, podem contribuir para desconstruir estigmas relacionados às variações regionais, sociais e históricas da língua portuguesa, promovendo o reconhecimento da legitimidade dessas formas de expressão e fomentando o respeito à diversidade cultural. Simultaneamente, tais jogos podem ser

estruturados para introduzir e aprofundar o conhecimento da norma culta, de forma crítica e contextualizada, permitindo aos estudantes compreender sua função social e utilizá-la de maneira consciente e estratégica nos diferentes contextos comunicativos.

Além disso, os jogos podem operar como estratégias de mediação para o trabalho com textos que desafiem o senso comum e estimulem o pensamento abstrato, como textos literários, filosóficos ou de divulgação científica. Ao lidar com esses materiais em situações lúdicas os alunos têm a oportunidade de ampliar seu repertório linguístico, desenvolver a capacidade argumentativa, compreender diferentes pontos de vista e construir sentidos mais complexos sobre o mundo. A ludicidade, nesse caso, favorece a internalização ativa do conhecimento, transformando o conteúdo escolar em objeto de reflexão e intervenção crítica.

Portanto, ao integrar o jogo ao ensino de Língua Portuguesa, é possível unir duas dimensões fundamentais do processo educativo: a sistematização dos conteúdos escolares – que garante o acesso aos saberes historicamente construídos – e a valorização das experiências linguísticas dos sujeitos, condição necessária para o desenvolvimento da consciência crítica. Tal articulação está em sintonia com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, que defende a escola como espaço de humanização e superação das desigualdades, por meio da mediação entre o saber elaborado e a realidade concreta dos estudantes.

4.3 O JOGO E A CRÍTICA AO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

O jogo, quando concebido e aplicado sob uma intencionalidade pedagógica crítica, transforma-se em uma prática didática que promove a aprendizagem significativa da Língua Portuguesa e contribui efetivamente para a formação de sujeitos críticos.

Para os alunos da escola pública, a educação desejada é aquela que promova o aprendizado dos conhecimentos historicamente validados pela ciência, bem como de todo o conhecimento produzido historicamente sobre a filosofia e as artes, e que proporcione a formação do ser humano crítico, ciente da organização social em que vive e das desvantagens que possui como classe social para a vivência em uma sociedade democrática. A educação não pode valer-se da lógica capitalista para continuar contribuindo com a burguesia, formando mão de obra com baixa qualificação profissional e, assim, fortalecendo ainda mais o capital e todas as mazelas dele decorrentes. Trazer ao destaque a formação crítica dos estudantes é fundamental, principalmente daqueles que são menos favorecidos, que não podem vivenciar realidades por meio do acesso a manifestações intelectuais, artísticas e culturais em sua vida social, na escola ou fora dela, em outras formas de educação.

Considerando a educação dualista apontada por Saviani (1997), o espaço escolar contribui para a reprodução das relações sociais de produção capitalista, mesmo aparentando ser unificadora e unitária. Dessa forma, os aparelhos ideológicos do Estado se mantêm ativos, contribuindo para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa.

[...] é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (savoir-faire) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. (Althusser, 1980, p. 66).

Althusser (1980) propõe uma distinção entre os Aparelhos Repressores do Estado e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), sendo estes últimos responsáveis pela reprodução das condições ideológicas necessárias à manutenção da ordem social vigente. Diferentemente dos aparelhos repressivos, que atuam predominantemente pela coerção (como o exército, a polícia e o sistema judiciário), os AIE operam majoritariamente por meio da ideologia, influenciando os indivíduos a internalizarem valores e normas compatíveis com os interesses da classe dominante. Althusser elenca um conjunto de instituições que compõem os AIE: o religioso (igrejas e instituições espirituais), o escolar (sistema educacional), o familiar (estrutura e dinâmica da família), o jurídico (leis e instituições jurídicas enquanto práticas ideológicas), o político (partidos e formas de organização política), o sindical (sindicatos enquanto mediadores ideológicos), o da informação (mídia impressa, televisiva e digital) e o cultural (literatura, artes, esportes). Esses aparelhos, embora distintos em forma e função, convergem na reprodução da ideologia dominante e na legitimação das relações sociais de produção capitalistas.

Paro (2022), analisando a obra *O Capital*, de Karl Marx, demonstra que a classe burguesa teme que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento do mundo e suas possibilidades frente à verdade do mundo social. No passado recente da história do Brasil, com um governo de extrema-direita, o Ministro da Economia, em uma entrevista, disse “que a empregada doméstica está indo para a Disneylândia, pois o câmbio estava tão barato que todo mundo estava indo para a Disneylândia”² – até os trabalhadores –, como se o trabalhador não fosse portador do direito de conhecer o exterior, sendo reservado esse direito apenas aos mais afortunados, corroborando a diferença de “privilégios” sociais da burguesia e do proletariado.

Diante desse cenário sociopolítico agressivo, reforça-se a necessidade da oferta, a todos os estudantes da escola pública, de uma formação sólida e robusta, que lhes possibilite o usufruto dos bens sociais e, no futuro, a liberdade de escolherem as profissões e sonhos que

² Em palestra realizada em Brasília, em 12/02/2020 e publicada pelo *Jornal Estadão* (Caram, 2020).

desejarem, não sendo deixados à margem da sociedade por não terem acesso à educação de qualidade que promova seu ingresso à universidade. Além disso, para que, compreendendo a sociedade em que vivem, possam lutar e transformá-la a fim de conquistarem os benefícios hoje restritos à classe burguesa.

Sendo assim, urge a necessidade, para os estudantes, da apropriação de sentido e significado da educação em oposição às atividades impostas nos manuais didáticos, muitas vezes fruto de negociações comerciais, voltadas ao interesse e à manutenção do *status quo*.

A educação está se tornando mercadoria, um bem de mercado, em vez de um direito universal ou um serviço público. Esse debate é relevante em muitos contextos, especialmente em países onde a privatização e a comercialização da educação estão em crescimento. Para Santos e Orso (2023b), os novos saberes propostos na BNCC pautam-se em aprendizagens que, embora denominadas significativas, são adaptáveis ao contexto econômico, que requisita indivíduos alienados e ajustados às demandas emergenciais do capitalismo em constante mudança.

A esse respeito, nas redes públicas brasileiras, por conta das políticas públicas educacionais neoliberais, o ensino tem se desenvolvido com baixa qualidade, como forma de manutenção do poder das elites, que sonham o conhecimento à classe dos trabalhadores. Apesar de estarem no interior do espaço escolar, não lhes são garantidas as condições básicas de aprendizagem, por falta de políticas públicas que os tenham como objetivo e que favoreçam estratégias voltadas ao ensino de qualidade: com número reduzido de alunos por sala, mais escolas, valorização dos profissionais da educação para permanência na unidade de ensino e dedicação exclusiva ao fazer pedagógico, bem como criação e ampliação de redes socioeconômicas e culturais para a permanência dos estudantes nas escolas.

Além disso, a carreira do professor na rede estadual paulista, sob um governo de orientação liberal, colabora com a evasão de docentes e desencoraja a entrada de novos profissionais. Desde o ano de 2023, o governo do estado de São Paulo tem à sua frente Tarcísio de Freitas e, na pasta da educação, Renato Feder, administrador de empresas e empresário da área de informática, que foi secretário de Educação do Paraná de 2019 a 2022.

Saviani (2021b), no prefácio à 44ª edição, reforça que o conhecimento assimilado pelos estudantes os levará a interpretar e compreender o mundo, possibilitando a transformação deste, bem como a sua própria transformação. Assim, o currículo escolar deve contemplar os conhecimentos historicamente relevantes, promovendo e ampliando os resultados das lutas coletivas e das disputas entre classes, que envolvem questões ideológicas, políticas e pedagógicas, para compreender como a classe trabalhadora está inserida na sociedade.

Para Arroyo (1999), as mudanças na esfera do trabalho impactam diretamente a esfera da educação, especificamente na organização curricular e nas relações sociais cumpridas na escola. Na década de 1960 e 1970, o papel educativo passava pela organização do espaço escolar, pela economia do tempo, pela organização dos movimentos e pelo controle disciplinar, promovendo a disciplina como a arte do bom adestramento, fazendo da escola uma oficina organizacional para que a pessoa, no futuro, conhecesse a estrutura da empresa – ou seja, a escola seria o microcosmo da empresa. Nas décadas posteriores, há a existência de um isomorfismo: compreensão das relações sociais na educação a partir das relações sociais no processo de trabalho, adequando o trabalhador às relações sociais de produção, visto que ele não nasce pronto – é preciso formá-lo.

Atualmente, a educação que atende ao mercado promove a ideia do empreendedorismo, valorizando disciplinas como educação financeira, sem evidenciar que a oferta dessas disciplinas atende à ideologia capitalista em crise, na qual não há oferta de emprego para todos. O encorajamento ao empreendedorismo cria, portanto, uma cortina de fumaça, de modo que os empreendedores não entrem nas estatísticas de desemprego, ajudando a mascarar a crise do sistema e a conter a revolta da classe explorada. Ao contrário disso, nas escolas da burguesia, os estudantes aprendem os conteúdos clássicos e se preparam para ocupar os melhores espaços sociais no mundo do trabalho.

Promover a formação de cidadãos críticos, conscientes da realidade social e da importância de sua participação na sociedade e no mundo, pode fomentar um entendimento mais profundo da realidade social. Essa é a escola desejada – em vez de abordar o conhecimento de forma isolada, um currículo mais integrado pode ajudar os alunos a ver conexões entre diferentes áreas do saber e compreender como essas áreas se relacionam com a sociedade.

A esse respeito, Marx (2013) entende que o trabalhador deve ser livre, dono absoluto de sua força de trabalho e detentor da prerrogativa de decidir se a venderá, uma vez que não possui capital nem mercadorias comercializáveis. O autor considera o trabalho uma configuração exclusivamente humana, distinguindo-o da atividade animal. Assim, afirma:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. **Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.** Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho.

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. **Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.** Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. Essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais (Marx, 1994, p. 202, grifos nossos).

O trabalho humano é fonte de vida para as gerações futuras, que o assimilam e partem da construção sociocultural não em nome do lucro, mas da vida.

Para Leontiev (2019), quando a criança brinca, ela opera não apenas com os objetos próximos do seu mundo ambiental, mas também com aqueles utilizados pelos adultos, os quais ainda não é capaz de manipular por limitações físicas e cognitivas. Desse modo, ao brincar, a criança expande sua compreensão e explora o mundo dos adultos, antecipando, em nível simbólico, ações que futuramente poderá realizar. É nesse processo que se desenvolve a consciência do mundo objetivo, sendo a brincadeira um instrumento essencial para a internalização da realidade social e para a constituição de sua subjetividade.

Assim, os alunos das escolas públicas, como cidadãos de direito, devem usufruir de um ensino que os desenvolva integralmente ao longo da vida, promovendo o aprendizado de conhecimentos científicos relacionados à natureza e à sociedade. Esses direitos estão garantidos pelos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, conforme o Artigo 3º, incisos I, II, III e IV da Constituição Federal de 1988, bem como pelo Artigo 5º do mesmo diploma legal. Duarte (2022) destaca que o trabalho escolar deve orientar os alunos a pensarem o mundo a partir das percepções cotidianas com as quais estão familiarizados, ao mesmo tempo que os ensina a compreender que a humanidade tem acumulado conhecimento e evoluído em sua capacidade de explicar objetivamente a realidade.

A formação técnico-instrumental oferecida aos alunos da escola pública sustenta-se no neomecanicismo, conforme expressa Saviani (2019), como um processo técnico e mecânico, no qual o conhecimento é transmitido de forma fragmentada, desarticulada da realidade social dos estudantes. Esse modelo não contempla a formação crítica do indivíduo nem visa à transformação social. Ao contrário, mantém o aluno em uma posição passiva, reduzido à simples memorização de conteúdos, sem apropriação real do saber como instrumento de emancipação.

Para Saviani, a pedagogia deve estabelecer uma relação entre o conhecimento e a prática social, compreendendo que o processo educativo está profundamente imerso nas condições históricas e sociais. A educação, portanto, deve desenvolver a capacidade crítica dos indivíduos, preparando-os para atuarem de forma consciente e transformadora na sociedade.

O neomecanicismo educacional, além de técnico-digital, reduz a presença dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos no currículo escolar. Mantém-se como modelo de formação para a classe trabalhadora, perpetuando a divisão social do trabalho: os burgueses continuam a ocupar os cargos criativos, bem remunerados e de comando; os trabalhadores, por sua vez, permanecem na condição de explorados, vendendo sua força de trabalho e integrando o lumpemproletariado.³ Dessa forma, o modelo educacional vigente prepara os futuros trabalhadores a não refletirem sobre sua condição de classe e a nutrirem expectativas de ascensão a uma classe social que, estruturalmente, lhes será sempre inacessível.

Saviani (2019) observa que o neomecanicismo na educação se caracteriza, sobretudo, pela valorização acrítica das tecnologias, o que leva à secundarização da figura do professor. Na rede pública – em especial na rede estadual paulista –, não há investimentos reais nos docentes: suas carreiras, jornadas e salários são desvalorizados. Em contrapartida, grandes recursos são destinados a tecnologias da informação, plataformas digitais e materiais didáticos produzidos por conglomerados empresariais. Esse processo atende, de modo direto, aos interesses do capital, pois transforma a educação em mais um setor lucrativo, esvaziando seu sentido social.

Nas boas escolas privadas, por outro lado, focadas no ensino de conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, educam-se os estudantes que alcançarão o ensino superior e,

³ *Lumpemproletariado*. Em *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte* (1852), Marx refere-se ao *lumpemproletariado* – termo que traduz o alemão *Lumpenproletariat* – como “o lixo de todas as classes”, “uma massa desintegrada”, que reunia “indivíduos arruinados e aventureiros egressos da burguesia, vagabundos, soldados desmobilizados, malfeitores recém-saídos da cadeia (...) batedores de carteira, rufiões, mendigos”, etc., nos quais Luís Bonaparte apoiou-se em sua luta pelo poder. Em um contexto semelhante, ao analisar a ascensão do fascismo, autores marxistas mais recentes também fizeram referências ocasionais ao *lumpemproletariado*, embora tal noção não tenha um lugar muito destacado em sua análise. Bauer (1938) distinguiu como elementos importantes nos movimentos fascistas os *déclassés* que se haviam mostrado incapazes de encontrar seu caminho de volta ao seio da vida burguesa depois da Primeira Guerra Mundial, e as massas empobrecidas da baixa classe média e do campesinato. Mas, quando observa que “todo o *lumpemproletariado*” foi atraído pelos fascistas, Bauer não deixa claro o que está subsumido por essa categoria e dá maior ênfase a como e a quanto os trabalhadores desempregados puderam ser recrutados para as fileiras fascistas. Trotski (1971), em seus escritos sobre o fascismo, referiu-se brevemente à “transformação de grupos cada vez maiores de trabalhadores em *lumpemproletariado*”, mas deu muito mais atenção à pequena burguesia como base social dos movimentos de massa fascistas. O principal significado da expressão *lumpemproletariado* não está tanto na referência a qualquer grupo social específico que tenha papel social e político importante, mas antes no fato de ela chamar a atenção para o fato de que, em condições extremas de crise e de desintegração social em uma sociedade capitalista, grande número de pessoas pode separar-se de sua classe e vir a formar uma massa “desgovernada”, particularmente vulnerável às ideologias e aos movimentos reacionários (Bottomore, 1991).

por meio dele, os melhores postos e oportunidades sociais. O contraste entre os modelos educacionais reafirma a função social dual da escola: enquanto as elites garantem a reprodução de seus privilégios, as classes trabalhadoras têm seu acesso ao conhecimento restrito, perpetuando-se as desigualdades sociais.

Nessa escola burguesa de boa qualidade, os alunos acessam o jogo de várias formas: quando vivenciam os jogos de encenação, que incluem a teatralização e as danças; os jogos de mesa e raciocínio, como a dama e o xadrez, que se enquadram na classificação *agôn* – momento de rivalidade que se concentra em uma única qualidade –; ao participarem dos conhecidos projetos de enriquecimento curricular. Dessa forma, “quando fora do jogo é possível encontrar o espírito do *agôn* em outros fenômenos culturais que obedecem ao mesmo código: o duelo, o torneio...” (Callois, 2017, p. 51). Ainda, esse grupo de estudantes tem acesso aos jogos da classificação *alea*, que são aqueles em que a sorte define o vencedor. Na esteira do referido autor, a classificação *mimicry* promove a construção de uma personagem imaginária, favorecendo o outro e a si mesmo no processo de mimetismo. Na última classificação do autor, há a *ilinx*, que é a busca pela vertigem, momento de desconstrução da estabilidade para a construção do pânico voluptuoso, em aulas de educação física, artes, história, geografia e tantas outras quanto forem possíveis, pois, nessas escolas, o objetivo está na formação do aluno por meio do acesso a todo conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

Logo, parte-se da necessidade do envolvimento diário do estudante com o jogo, uma vez que, quando ele está jogando, sua formação omnilateral está sendo construída para se desenvolver sociopoliticamente.

A educação omnilateral promove uma formação completa e equilibrada em diversas áreas do conhecimento e experiências. Em vez de priorizar apenas uma especialidade ou um conjunto restrito de saberes, ela busca o desenvolvimento integral do indivíduo, incentivando a aprendizagem em múltiplas dimensões.

Muito mais do que isso, ou seja, o jogo proporciona uma imersão prazerosa ao jogador no acesso ao conhecimento produzido historicamente, de forma aprofundada, considerando que, para Huizinga (2019), o jogo é uma atividade voluntária definida em limites de tempo, espaço e regras livremente consentidas, mas aceitas pelos jogadores, acompanhada de diversos sentimentos como tensão, alegria, incerteza, acaso, ludicidade, consciência de si mesmo e do outro, promovendo o convívio social e universal, bem como a evasão da vida real, enquanto o jogo acontece.

Mas, na escola pública, a relação do jogo com a educação deixa de ser tão positiva quando as crianças e adolescentes são cobrados para o preenchimento de manuais didáticos de

forma sistematizada, com rotina estanque e metódica, para cumprir o que foi estabelecido, numa visão neoliberal de educação que não promove o prazer em aprender e vivenciar novos sentimentos e experiências, não havendo espaço temporal para os alunos viverem o jogo em sua essência. O objetivo da educação pública não é humanizar nem desenvolver o sujeito com o acesso ao conhecimento historicamente produzido. Não o é por conta do objetivo da educação pública no estado de São Paulo, que tem como horizonte a educação para o desenvolvimento de competências e habilidades.

É nesse contexto que esta pesquisa se inseriu e, posto isso, o problema de pesquisa surgiu a partir da observação diária, em sala de aula, de uma turma do sétimo ano do ensino fundamental no ensino de Língua Portuguesa, em uma rede pública municipal que segue a BNCC (Brasil, 2017) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), e em que não há espaço para o jogo, visto que o cumprimento das rotinas com material didático proposto é acompanhado e até vigiado, para ser preenchido em tempo hábil. Há, para essa turma, quase nenhuma possibilidade de jogo, pois a aula inicia com a parte burocrática – preenchimento do que será trabalhado no diário, registro da presença e leitura deleite –; na sequência, estuda-se o texto do gênero pré-estabelecido para o bimestre, com explanação oral do gênero textual e da temática, para resolução de atividades de interpretação, leitura, gramática e oralidade; e, sequencialmente, ocorre a correção das atividades e solução de dúvidas, o que não difere da rotina das demais disciplinas do currículo.

Tal problema decorre da organização sociopolítica neoliberal, que orienta a educação para os resultados técnico-instrumentais. O treinamento e as características do tecnicismo ganham força nos governos neoliberais vigentes, com realização e aplicação de avaliações de larga escala, além de atrelar o resultado dessas a bônus para as escolas que atingem as metas estabelecidas.⁴

No período da pandemia da COVID-19, houve o cancelamento de atividades em aproximadamente 60% das escolas ao redor do mundo, segundo a UNESCO, prejudicando a vida educacional dos estudantes da educação infantil, do ensino fundamental, médio e superior.

Após um longo período de afastamento do espaço físico escolar, devido à referida pandemia, no ano de 2022 os estudantes retornaram às escolas com características que vão desde crises de ansiedade e angústias até lacunas na aprendizagem, em razão das limitações do ensino remoto, como: dificuldades para a ensinagem nesse novo modelo; precarização dos

⁴ RESOLUÇÃO SEDUC Nº 48, DE 10 DE JULHO DE 2024

Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.361, de 21-10-2021 ([São Paulo, 2024d](#)).

sistemas de EAD, para os quais os professores não foram preparados; dificuldades de receber retorno dos estudantes; tempo de atenção limitado; e falta de disciplina no acompanhamento das aulas.

Para Dourado (2013), o currículo é visto como uma construção social e não uma simples réplica da sociedade, mas sim um produto que resulta da interação entre diversos fatores sociais, políticos e culturais. Isso significa que o currículo é moldado por influências externas e por processos sociais complexos, visto que possui certa autonomia em relação aos conhecimentos prescritos e às disposições sociais, podendo criar uma racionalidade emancipatória. Assim, em 28/04/2020, foi publicado o Parecer CNE/CP nº 9/2020, homologado parcialmente e publicado no D.O.U. de 01/06/2020, reorganizando o calendário escolar e autorizando o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19, porém sem oferecer recursos físicos e financeiros aos estudantes em condições precárias para acompanhar o ensino remoto.

Fora isso, os alunos mais atingidos foram os da classe trabalhadora, ou seja, a imensa maioria dos estudantes brasileiros, pois esses alunos tiveram dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos necessários para acompanhar as atividades, ficaram impossibilitados de receber estimulação durante esse período e enfrentaram diversas dificuldades de ordem material ocasionadas pelo desemprego, como a perda de moradia.

Nicácio e Nicácio (2022, p. 88) apresentam estudo elaborado pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, demonstrando as mazelas que os estudantes da classe trabalhadora enfrentaram no período do ensino remoto. Aliado a essa pesquisa, o Unibanco corroborou os dados anteriores, mas com foco no ensino médio, oferecendo uma previsão alarmante sobre o possível retrato econômico na vida desses estudantes:

[...] estudo realizado pelo Tribunal de Contas de São Paulo alerta que oito a cada dez alunos das escolas estaduais não permaneceram mais de duas horas sendo assistidos pelo ensino remoto no ano de 2020, ou seja, 80% dos estudantes não passaram tempo superior a duas horas em aulas remotas. O UNIBANCO também desenvolveu uma investigação, contudo, focando no Ensino Médio e, na análise, evidencia que os estudantes que acessam ao 3º ano em 2020 em Língua Portuguesa alcançaram como pontuação nove pontos a menos e dez em matemática na escala SAEB, o que seria esperado se tivessem cursado o 2º ano de modo presencial, representando grande perda de proficiência, o que pode resultar nas estatísticas relacionais entre competência matemática e remuneração, o que, conforme os estudos, equivale a 10% de diminuição em remuneração e trabalho ao longo da vida (Nicácio; Nicácio, 2022, p. 88).

Diante do cenário exposto, ficou evidente a importância de desenvolver um repertório crítico junto aos estudantes do 7º ano do ensino fundamental – ano em que o pesquisador era regente das aulas –, o que propiciou esta pesquisa. A situação de pauperização da educação

atingiu todas as áreas, inclusive a de Língua Portuguesa, que conta com maior carga horária no currículo. As dificuldades são alarmantes, considerando-se a dificuldade dos alunos em concluir a educação básica sabendo interpretar textos com informações implícitas, compreender a estrutura dos diversos gêneros textuais, bem como aspectos de organização, clareza e respeito ao gênero solicitado na produção textual – ou seja, desvendando o texto com suas nuances e pormenores.

Haja vista que o material didático utilizado no referido ano se desenvolve em direta correspondência com os objetos de conhecimento e as habilidades apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), parte-se do pressuposto de que crianças e adolescentes podem assumir maior responsabilidade nas práticas de leitura e produção textual. No entanto, as aulas são engessadas, com especificação de quantas devem ser utilizadas para o trabalho de cada unidade e capítulo, conforme o quadro abaixo, retirado do material didático utilizado.

Quadro 2: Sugestão de cronograma trimestral.

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA TRIMESTRAL			148 AULAS POR ANO
1º trimestre (49 aulas)	Unidade 1	Abertura	1 aula
		Capítulo 1	11 aulas
		Capítulo 2	11 aulas
		Capítulo 3	11 aulas
		Intervalo	3 aulas
2º trimestre (48 aulas)	Unidade 2	Abertura	1 aula
		Capítulo 1	11 aulas
		Capítulo 2	11 aulas
		Capítulo 3	11 aulas
		Intervalo	3 aulas
3º trimestre (51 aulas)	Unidade 3	Abertura	1 aula
		Capítulo 1	11 aulas
		Capítulo 2	11 aulas
		Capítulo 3	11 aulas
		Intervalo	3 aulas
	Unidade 4	Abertura	1 aula
		Capítulo 1	11 aulas
		Capítulo 2	11 aulas
		Capítulo 3	11 aulas
		Intervalo	3 aulas

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. LXV).

Como observado acima, o currículo torna-se sistemático, não promovendo a possibilidade de criação por parte do professor, visto que há tempo determinado para a realização das atividades. Dessa forma, o jogo – grande aliado na formação do estudante – fica esquecido. Para melhor exemplificação e clareza, segue em anexo o sumário da 1ª unidade.

Figura 10: Sumário da 1ª unidade do material didático utilizado.

Sumário	
Unidade 1	Terror, suspense e medo.....10
Capítulo 1 – Um ladrão na noite 13	
> <i>A máscara da Morte Escarlata, de Edgar Allan Poe</i> 14	
Estudo do texto 19	
Compreensão e interpretação.....19	
A linguagem do texto.....21	
Trocando ideias.....22	
A língua em foco 23	
Retomando os estudos sobre verbos.....23	
Estrutura do verbo.....25	
Verbos regulares e verbos irregulares.....27	
Formas nominais do verbo.....29	
Locuções verbais.....30	
Semântica e discurso.....35	
De olho na escrita: usos de G e de J.....37	
Para escrever com técnica: o narrador.....41	
Produção de texto 45	
Conto de terror: construção e recursos expressivos.....45	
Agora é a sua vez: conto de terror.....49	
Oralidade em foco: leitura oral de conto de terror.....52	
Capítulo 2 – Tem uma barata no meu quarto! 53	
> <i>A metamorfose, de Franz Kafka</i> 54	
Estudo do texto 58	
Compreensão e interpretação.....58	
A linguagem do texto.....60	
Oralidade em foco: roda de discussão.....61	
Cruzando linguagens.....62	
De olho no infográfico.....63	
A língua em foco 64	
Verbo – o subjuntivo.....64	
Tempos do subjuntivo.....66	
Verbos regulares no subjuntivo.....68	
Verbos irregulares no subjuntivo.....70	
Semântica e discurso.....72	
De olho na escrita: prefixos e sufixos na formação de palavras.....74	
Produção de texto 78	
Narrador onisciente e personagem esférico na ficção.....78	
Agora é a sua vez: conto.....80	
Capítulo 3 – O manto do medo 82	
> <i>O Homem de Areia, de E. T. A. Hoffmann</i> 83	
Estudo do texto 87	
Compreensão e interpretação.....87	
A linguagem do texto.....88	
Trocando ideias.....89	
A língua em foco 90	
O advérbio.....90	
Semântica e discurso.....93	
De olho na escrita: mal ou mau?.....94	
Produção de texto 97	
O videoconto: construção e recursos expressivos.....97	
Conhecendo videocontos.....97	
Agora é a sua vez: videoconto: roteiro e gravação.....98	
Passando a limpo 100	
Intervalo:	
Noites de terror, suspense e mistério! 102	

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 7).

Ao observar o sumário da 1ª unidade, fica evidente que o jogo não teve espaço na realização das atividades. Ainda, vale ressaltar a extensão, em número de páginas, do material que deve ser trabalhado.

A escola, cumprindo as normas de um governo neoliberal, sofre ataques cada vez mais velados, que favorecem a dominação capitalista. São ataques que tentam retirar o poder de cátedra dos professores, ditando regras sobre o que fazer, em quanto tempo fazer e controlando

os processos por meio das avaliações externas. Isso possibilita o esvaziamento do currículo escolar dos conhecimentos humanos e sociais, bem como o preenchimento do tempo dos estudantes com disciplinas que não favorecem a formação social. Nesse viés, o jogo tem ficado cada vez mais distante das práticas pedagógicas e da escola como um todo.

É necessário enfrentar a formação neotecnista educacional, característica do modelo organizacional do sistema empresarial, que enfatiza a racionalidade, a eficiência e a produtividade, com vistas à formação de alunos da classe trabalhadora. Isso perpetua o modelo capitalista para os alunos das escolas públicas, garantindo a sustentação de um sistema que não oferece emprego para todos e que necessita desse excedente de trabalhadores para controlar salários e continuar explorando os trabalhadores, fazendo-os aceitar condições subumanas de emprego.

O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (em suma, da revolução industrial), o segundo é a moderna “descoberta da criança”. O primeiro caminho é muito duro e exigente: precisa de homens capazes de produzir ‘de acordo com as máquinas’, precisa colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, precisa de especializações modernas. O segundo caminho exalta o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente (Manacorda, 1989, p. 305).

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, o ensino passou a ser pautado na pedagogia das competências, enfatizando práticas de ensino-aprendizagem utilitárias, pragmáticas e centradas no conhecimento tácito. O conhecimento científico é relegado a um papel secundário, tendo como finalidade apenas o desenvolvimento de competências e habilidades (Taffarel; Beltrão, 2019). Diante disso, promover uma educação humanista e propedêutica na formação e valorização do ser humano torna-se necessário, pois a classe trabalhadora deve ser reconhecida em sua totalidade, com respeito e formação baseados em valores éticos, emocionais e sociais, estimulando a criticidade, como incisivamente aponta Saviani:

A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalcamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. (Saviani, 1997, p. 36)

Libâneo (2014) traz a discussão sobre a importância da escola para a sociedade e demonstra o quanto ela vem sendo alvo de ataques que visam à sua desvalorização. Além disso, destaca que não é interesse dos governos neoliberais a valorização da escola, sobretudo na formação de cidadãos críticos, capazes de debater e lutar por seus direitos, e que se reconheçam enquanto trabalhadores na busca por salários justos, jornadas de trabalho que favoreçam o usufruto do lazer e vivências culturais.

[...] os governos estão deixando que a escola permaneça numa agonia sem fim, não para matá-la, mas para mantê-la dentro dos limites mínimos de sobrevivência, tal como vem fazendo com o povo. Não está nos planos dos governos a elevação da qualidade da escola, porque não interessa à classe dominante a formação cultural verdadeira que libertaria os indivíduos e possibilitaria a tomada de consciência dos mecanismos de dominação capitalista (Libâneo, 2014, p. 86).

Nessa perspectiva, a aproximação com o jogo favorece a classe trabalhadora, que tem esse direito historicamente negado por diversos fatores, como o econômico. Enquanto a burguesia tem acesso ao jogo, ao lazer e à educação, a classe trabalhadora é privada desses bens. Logo, as escolas públicas precisam garantir o acesso ao jogo em seu espaço pedagógico, uma vez que ele favorece o rompimento com a realidade imediata, permitindo a criação de uma cultura lúdica e de uma bagagem de conhecimentos históricos. Além de ser perpetuado há milênios, o mundo da imaginação, da criação e da fantasia – o mundo que os homens reinventam o tempo todo – constitui um legado cultural que também deve ser ensinado e aprendido na escola.

Assim, oferecer uma formação adequada, tendo a ciência como base, é fundamental. Os estudantes não podem ter uma formação rasa nas escolas; precisam de aprofundamento teórico-metodológico para se tornarem cidadãos críticos, políticos e atuantes na sociedade. Para essa formação, o jogo revela-se um grande aliado.

Considerando o que foi exposto até aqui, a Pedagogia Histórico-Crítica e o jogo surgem como possibilidades de superação da lógica da educação dualista, na qual os alunos da classe trabalhadora aprendem, nas escolas, fragmentos dos conhecimentos produzidos e acumulados científica, filosófica e artisticamente pela humanidade, sendo preparados para encerrar seus estudos no ensino médio e, assim, aceitar a sociedade tal como está posta – sem oportunidades reais de mobilidade social.

A Pedagogia Histórico-Crítica, ancorada no Materialismo Histórico-Dialético, concebe a educação como meio fundamental para a emancipação humana, em contraposição às abordagens técnico-instrumentais que reduzem o ensino à mera transmissão de conteúdos pragmáticos e à reprodução social. Nesse contexto, o jogo é ressignificado, superando a

concepção limitada de entretenimento ou de motivação extrínseca dos alunos, para assumir um papel estruturante na formação integral do indivíduo.

Sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, o jogo é compreendido como atividade mediadora do processo de apropriação e objetivação do conhecimento historicamente acumulado, articulando dimensões cognitivas, históricas, sociais e culturais. Sua inserção no ambiente escolar não deve ocorrer de forma espontaneísta ou desvinculada de um planejamento didático rigoroso; ao contrário, deve ser intencionalmente direcionada para possibilitar a internalização dos conteúdos científicos e sua ressignificação na práxis dos estudantes. Dessa forma, em vez de se restringir a um recurso descontextualizado, o jogo adquire função epistemológica, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e dialético.

Além disso, o jogo, enquanto atividade socialmente construída, desempenha papel essencial na humanização dos sujeitos, permitindo que os alunos compreendam as contradições da realidade e desenvolvam a capacidade de intervir nela de forma consciente e transformadora. Ao integrar elementos da cultura e da historicidade humana, o jogo possibilita vivências que estimulam a problematização, o debate e a elaboração conceitual – aspectos centrais para a formação de sujeitos autônomos e politicamente conscientes.

Para Saviani,

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2021c, p. 13).

A formação humana é a essência da Pedagogia Histórico-Crítica – formação intencional da herança cultural da humanidade em cada indivíduo, contribuindo para sua humanização. Assim, compreende-se a educação como um fenômeno social que articula o indivíduo ao coletivo, numa abordagem que ressalta a importância de identificar os elementos culturais indispensáveis à formação humana, ao mesmo tempo em que se buscam metodologias eficazes para garantir a assimilação desses elementos. Esse processo não se limita à mera transmissão de conhecimentos: visa à formação de sujeitos conscientes, capazes de compreender e transformar a realidade social, evidenciando o papel central da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Debatendo a temática, ao tratar do fetichismo pós-moderno, Duarte reforça:

[...] no que diz respeito ao campo educacional, na defesa de uma pedagogia marxista que supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da

transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade (Duarte, 2012, p. 616).

Assim, ao se refletir sobre o papel da educação na perspectiva da PHC, torna-se evidente a necessidade de superar práticas educativas fragmentadas e superficiais, que frequentemente predominam na escola pública quando o objetivo é o desenvolvimento de competências e habilidades. A centralidade do saber sistematizado, como apontado por Duarte (2012), reforça a importância de a escola assumir seu papel como mediadora da herança cultural da humanidade, garantindo que os alunos tenham acesso aos conhecimentos mais avançados já produzidos. Esse processo educativo, alicerçado em uma visão crítica e transformadora, busca formar sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade social, reafirmando a escola como espaço de resistência e emancipação humana.

Saviani demonstra isso quando escreve:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, podemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e a escrever (Saviani, 2021c, p. 14).

Nesse viés, é importante que o jogo esteja presente no espaço escolar, tendo em vista as potencialidades que proporciona. No entanto, muitas vezes ele se faz ausente nas escolas, sobretudo no ensino fundamental II, conforme já analisado anteriormente, na seção “Educação no estado de São Paulo e o ensino de Língua Portuguesa”.

O estudo do jogo revela que ele não é apenas uma forma de atividade significativa, mas também cumpre uma função social crucial. Em vez de ser explicado por impulsos ou hábitos naturais, o jogo é analisado em suas formas concretas, inseridas em estruturas sociais. Dessa forma, compreende-se sua significação primária como manipulação imaginativa da realidade, capaz de transformar e ressignificar imagens por meio da criatividade e da imaginação, sendo uma categoria antropológica necessária ao longo de toda a vida. Ademais, grandes atividades culturais e arquetípicas da sociedade humana, como a linguagem, também são marcadas pelo jogo. A linguagem, por exemplo, surge como uma das primeiras criações humanas para comunicar, ensinar e controlar, sendo profundamente influenciada pelo caráter lúdico. Por meio dela, o ser humano nomeia, define e eleva objetos e ideias ao domínio do espírito, demonstrando que o jogo está intrinsecamente ligado à transformação cultural e à capacidade criativa da humanidade.

Saviani (2021c) compreende que a escola, ao ampliar suas funções para incluir a atuação de diversos profissionais – como nutricionistas, psicólogos e assistentes sociais –, passa a refletir a integração do trabalho pedagógico às necessidades do sistema capitalista. Nesse contexto, deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento sistematizado e passa a funcionar como um aparato voltado ao atendimento das demandas de reprodução social e controle ideológico, alinhando-se aos interesses da classe dominante. A inversão de seu papel original evidencia sua subordinação às lógicas corporativas, reforçando a hegemonia do capital e a manutenção das desigualdades estruturais.

Saviani revela que

[...] a escola está impregnada de ponta a ponta pelo aspecto político. Ela configura-se como um dos espaços em que os interesses contraditórios próprios da sociedade capitalista entram em “disputa pela apropriação do conhecimento”. Mas sua acuidade de análise leva-a mais além, a ver o sentido político da escola, mesmo onde ele aparentemente não existiria, onde ele está oculto sob a aparência do estritamente técnico (Saviani, 2021c, p. 27).

Assim, a partir da perspectiva da PHC, conforme exposta por Saviani, a escola é compreendida como um espaço essencialmente político, profundamente atravessado pelas contradições inerentes à sociedade capitalista. Essa visão desvela a luta pela apropriação do conhecimento como reflexo das disputas de classe, evidenciando que a escola não é neutra, mas sim um campo de embate entre interesses antagônicos.

Nesse sentido, a escola não apenas reflete as condições sociais, econômicas e ideológicas do capitalismo, como também atua como um espaço de reprodução e possível transformação dessas condições. Por um lado, pode perpetuar as desigualdades sociais ao ocultar o caráter político de suas práticas sob a aparência de neutralidade técnica e científica, reforçando as estruturas hegemônicas do capital. Por outro lado, constitui-se também como um local estratégico para a luta contra-hegemônica, no qual os trabalhadores podem se apropriar criticamente do saber sistematizado como instrumento de emancipação.

[...] ao nos defrontarmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumirmos o compromisso político que temos para com elas sem sermos competentes na nossa prática educativa. O compromisso político assumido apenas no nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se se trata, porém, de assumi-lo na prática, então não é possível prescindir dela. Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político mas também o converte no seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, ao **mesmo tempo em que admite tal acesso esvazia seu conteúdo, sonhando os conhecimentos também (embora não somente) pela mediação da incompetência dos professores** (Saviani, 2021c, p. 32, grifos nossos).

Portanto, Saviani reforça que o compromisso da educação deve estar voltado para a emancipação da classe trabalhadora, por meio de uma formação que possibilite a apropriação crítica do conhecimento, tornando-o instrumento de transformação da realidade social.

A integração do jogo – conforme proposto por Huizinga, Leontiev e Caillois – à pedagogia histórico-crítica só é possível se ele não for encarado de forma espontaneísta ou alienante. A ludicidade pode e deve ser incorporada ao processo pedagógico, desde que articulada a objetivos educacionais claros e socialmente relevantes.

Nesse contexto, o jogo assume a função de mediação entre o conhecimento sistematizado e a experiência concreta dos educandos. Ao possibilitar a vivência simbólica de papéis, a construção de regras e a imersão em narrativas, o jogo permite que o aluno ative formas superiores de pensamento – como análise, abstração e reflexão –, conforme destaca a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, teoria que dialoga com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Importa, portanto, que o jogo seja orientado por uma intencionalidade pedagógica consciente, que o conecte à prática social mais ampla e o utilize como meio para a apropriação crítica da cultura. O lúdico não é negado, mas ressignificado no interior de uma prática educativa transformadora.

5 METODOLOGIA

O percurso metodológico combinou análise documental e aplicação de questionários a alunos e professores, com a finalidade de desenvolver uma sequência didática ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica, voltada à promoção da formação crítica dos estudantes. Os fundamentos teóricos incluem o método materialista histórico-dialético e categorias como trabalho, hegemonia e totalidade, articulados à análise da realidade social e às dinâmicas educacionais contemporâneas. Dessa forma, o estudo propõe um diálogo crítico entre práticas pedagógicas, políticas públicas e o uso do jogo como forma de materializar a educação aprofundada e necessária para o ensino de Língua Portuguesa.

5.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Nesta pesquisa, a problemática em estudo foi abordada a partir do Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 1994), método pelo qual o objeto de investigação é desvelado com base no pensamento dialético, no âmbito das ciências humanas e sociais, considerando o caráter sincrônico e diacrônico dos fatos, a relação entre sujeito e objeto, e, sobretudo, o caráter histórico dos objetos investigados em sua totalidade. O Materialismo Histórico-Dialético permite, assim, analisar a sociedade não apenas epistemologicamente, mas também como forma de transformação social e ação política, pois amplia a visão de mundo ao possibilitar enxergar aquilo que existe, mas está oculto socialmente. A realidade objetiva está fora do sujeito e somente com o materialismo histórico-dialético a consciência pode emergir.

Marx (2013), como criador do materialismo histórico, não se dedicou sistematicamente à exposição de seu método, tratando dele em poucas passagens. No posfácio à segunda edição de *O capital*, Marx o descreve de forma sucinta:

Só importa uma coisa: descobrir a lei do fenômeno de cuja investigação ele se ocupa. E para ele é importante não só a lei que os rege, à medida que eles têm forma definida e estão numa relação que pode ser observada em determinado período de tempo. Para ele o mais importante é a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra. Uma vez descoberta essa lei, ele examina detalhadamente as consequências por meio das quais ela se manifesta na vida social [...]. Por isso Marx só se preocupa com uma coisa: provar mediante escrupulosa pesquisa científica a necessidade de determinados ordenamentos de relações sociais e, tanto quanto possível, constatar de modo irrepreensível os fatos que lhe servem de ponto de partida e de apoio (Marx, 1994).

No Materialismo Histórico-Dialético, o método está vinculado à realidade em sua totalidade – do específico, do singular e do particular –, no interior do processo educativo,

considerando que, no contexto das classes sociais, existem conflitos e confrontos constantes entre grupos que lutam por seus interesses.

Para o materialismo histórico, é a luta de classes que proporciona a mudança social por meio da superação dialética das contradições existentes. Somente por meio dessa luta as transformações estruturais são impulsionadas, já que a classe explorada representa um potente agente de mudança.

A concepção marxista das categorias sociais e econômicas enfatiza que estas não devem ser vistas como entidades abstratas e isoladas, mas como conceitos dinâmicos enraizados na prática social e na realidade histórica. Para Cury:

[...] não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideramos isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real (Cury, 1985, p. 22).

Além da categoria de totalidade, outras categorias do materialismo dialético são essenciais para a compreensão da realidade social: trabalho, hegemonia, contradição, práxis e reprodução.

Para Marx (2013), o trabalho é a atividade essencial por meio da qual os seres humanos transformam a natureza e produzem o necessário à sua sobrevivência e desenvolvimento. A análise do trabalho permite compreender as relações sociais de produção, a divisão do trabalho e a forma como este é organizado nas sociedades capitalistas, revelando aspectos como a exploração e a alienação de uma classe sobre a outra.

Com base em Gramsci (1999–2002), a hegemonia – entendida por Marx como uma tendência – refere-se ao domínio de uma classe social ou grupo sobre os demais, mediante a conquista do consenso e a construção de uma visão de mundo que se apresenta como natural e inevitável. A hegemonia constitui uma forma de controle social que vai além da coerção física, instaurando-se por meio da influência cultural, ideológica e moral.

A contradição, por sua vez, refere-se às tensões e conflitos presentes em todos os processos e fenômenos sociais e naturais, sendo considerada o motor do desenvolvimento e da mudança.

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é

uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura (Cury, 1985, p. 30).

A práxis representa a atividade prática, crítica e transformadora, pela qual os seres humanos não apenas interpretam o mundo, mas o transformam. Em outras palavras, trata-se da combinação entre conhecimento e ação prática com vistas à mudança da realidade social.

O trabalho é uma das suas objetivações, [...] quanto mais rico o ser social, tanto mais diversificadas e complexas serão suas objetivações. [...] A práxis envolve o trabalho, que, na verdade, é o seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas. (Netto; Braz, 2006, p. 43).

De forma indissociável, a categoria de reprodução refere-se ao processo pelo qual as condições de vida e as relações sociais são mantidas e reproduzidas ao longo do tempo. No contexto marxista, isso inclui tanto a reprodução das relações de produção e da força de trabalho quanto das condições materiais e sociais necessárias à continuidade do sistema econômico e social vigente.

O sistema capitalista tenta tornar a sociedade como um todo, o lugar de reprodução das relações sociais de produção com a atenuação dos conflitos. Mas isto não quer dizer impositividade absoluta, porque o crescimento das forças produtivas gera continuamente novas contradições e a negatividade perpassa todo o espaço social (Cury, 1985, p. 41).

Cada uma dessas categorias oferece uma perspectiva específica sobre diferentes aspectos da realidade social e, articuladas entre si, permitem uma compreensão mais ampla e profunda do funcionamento das sociedades e das possibilidades de mudança.

A pesquisa educacional crítica tem o papel de evidenciar, organizar, transformar e interpretar os fatos sociais e políticos que estruturam a educação pública. Esta, cada vez mais voltada à formação técnico-instrumental e rasa dos alunos da classe trabalhadora, contrasta com a escola burguesa, que prioriza a formação orientada pelo conhecimento. Para Libâneo (2012b, p. 15), “têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais”. É, portanto, nesse cenário contraditório que a história é escrita.

Constata-se, assim, que, com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar é tudo em nome da *educação inclusiva*. **Não é que tais aspectos não devessem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade.** Não por acaso, o termo *igualdade* (direitos iguais para todos) é

substituído por *equidade* (direitos subordinados à diferença) (Libâneo, 2012b, p. 23, grifos nossos).

Frigotto (2010, p. 90) sinaliza que, na dialética materialista histórica, alguns pontos no campo educacional merecem atenção, como: “indagar sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas”. Nesse sentido, a compreensão da realidade para além das aparências dos fenômenos favorece o entendimento da implementação da BNCC como uma política pública que corrobora com os interesses do capitalismo, sendo operacionalizada nas escolas públicas – especialmente na rede estadual de São Paulo – por meio da venda de softwares, do uso de ferramentas tecnológicas, da vigilância sobre o trabalho docente, da precarização do ensino por meio de atividades semiestruturadas voltadas apenas ao preenchimento, além de jornadas e carreiras que não favorecem o ensino aprofundado dos conhecimentos acumulados pela humanidade, tampouco o desenvolvimento do espírito crítico e político dos estudantes.

Dessa forma, Materialismo Histórico-Dialético é o meio pelo qual se revela a realidade educacional. A dissertação, portanto, estruturou-se em cinco momentos fundamentais: a) compreensão e aprofundamento da problemática; b) resgate das produções teóricas que lhe deram suporte; c) análise e exposição do método de organização; d) análise e tratamento das entrevistas; e) produção da síntese da investigação.

5.2 A OMNILATERALIDADE COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

As categorias fundamentais do Materialismo Histórico-Dialético – totalidade, trabalho, contradição e hegemonia – que sustentam teoricamente a Pedagogia Histórico-Crítica permitem analisar o jogo para além de sua aparência imediata, enquanto mera atividade recreativa ou produto de consumo. Partindo da concepção de que toda prática educativa é, antes de tudo, uma prática social, a PHC defende que o ensino deve promover a mediação consciente entre o saber elaborado e a realidade concreta dos sujeitos. Nessa perspectiva, o jogo, como prática historicamente constituída, pode e deve ser ressignificado como instrumento formativo, desde que apropriado de forma crítica e intencional.

A categoria totalidade permite compreender o jogo em sua inserção na dinâmica social ampla, recusando visões fragmentadas que o isolam como atividade lúdica desprovida de conteúdo formativo. O jogo, como expressão simbólica, carrega traços da cultura, das relações sociais e das contradições do mundo do trabalho, podendo ser, no contexto escolar, apropriado como mediação pedagógica voltada à formação crítica. Ao ser inserido no processo de ensino-

aprendizagem com intencionalidade educativa, o jogo deixa de ser uma prática desarticulada e passa a integrar um projeto pedagógico comprometido com a compreensão do real em sua complexidade.

A categoria trabalho, compreendida como princípio ontológico da constituição do ser social, permite resgatar o caráter criador e formativo do jogo. Assim como o trabalho transforma a natureza e constitui o homem como ser histórico, o jogo, na escola, pode transformar o conteúdo escolar em objeto de apropriação ativa. Isso ocorre quando o jogo é planejado para provocar o raciocínio, estimular a reflexão, desenvolver a linguagem e favorecer a internalização de conceitos, especialmente em áreas como a Língua Portuguesa. Ao ser tratado como atividade intencional e produtiva, o jogo se aproxima da lógica do trabalho educativo, promovendo a elevação do pensamento do senso comum ao pensamento teórico.

A categoria contradição revela a tensão entre diferentes apropriações do jogo na sociedade capitalista. De um lado, a indústria cultural e o mercado reduzem o jogo a produto de entretenimento, desprovido de potencial formativo, veiculando jogos digitais e materiais lúdicos que reforçam estereótipos, individualismo e passividade. De outro, a escola, enquanto espaço contraditório, pode se apropriar do jogo como instrumento contra-hegemônico, capaz de promover a reflexão crítica, a cooperação, a criatividade e o pensamento abstrato. Reconhecer essas contradições é essencial para que o educador rompa com o uso acrítico de jogos empacotados pelas empresas e construa propostas pedagógicas que valorizem o conteúdo e a mediação docente.

A categoria hegemonia, por fim, permite compreender a disputa de sentidos em torno do jogo. A lógica dominante tenta naturalizá-lo como prática de lazer alienado, vendida pelas empresas como solução mágica para o “engajamento” dos estudantes, sem considerar sua dimensão formativa e seu conteúdo de classe. No entanto, no interior da escola e da prática pedagógica crítica, é possível produzir contra-hegemonia: o jogo pode ser ressignificado como instrumento de emancipação, que contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade. Isso exige romper com a lógica do jogo como “produto” para compreendê-lo como prática pedagógica mediada.

Assim, da prática social – ponto de partida da PHC – parte-se para a compreensão crítica do jogo como totalidade, atravessado por contradições e determinado por relações de classe, trabalho e hegemonia. E, por meio da mediação docente e da intencionalidade pedagógica, essa atividade é reconduzida à prática social transformada, ou seja, ao retorno do conteúdo aprendido à realidade, agora reelaborada pela ação consciente dos estudantes. O jogo, assim, não é apenas

um recurso didático, mas uma forma de humanização que articula ludicidade, linguagem e consciência crítica.

A educação omnilateral, enquanto proposta teórico-política de formação humana integral, constitui-se como elemento central para a superação da lógica reprodutivista que marca a organização da educação nas sociedades capitalistas. Derivado da tradição marxista, o conceito de omnilateralidade expressa a necessidade de romper com a formação unilateral produzida pela divisão social do trabalho, pelo trabalho alienado e pelas formas de sociabilidade estranhadas que estruturam a vida sob o domínio do capital.

Diferentemente de uma educação voltada apenas à especialização técnica ou ao desenvolvimento de competências específicas e fragmentadas, a formação omnilateral propõe o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas em todas as suas dimensões: intelectual, manual, estética, ética, afetiva, sensorial e social. Trata-se de um projeto de formação que visa não à conformação dos indivíduos às exigências do mercado, mas à sua constituição como sujeitos históricos, críticos e transformadores da realidade.

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, Marx afirma que o homem rico não é aquele que possui muitos bens, mas sim aquele que é necessitado de uma multiplicidade de manifestações humanas. Esse “homem rico”, base conceitual da omnilateralidade, é aquele cuja subjetividade está aberta à diversidade da experiência humana, cujas necessidades não são determinadas pela mercadoria, mas pelas formas livres e criativas de se relacionar com o mundo natural e social. A educação, nesse sentido, deve proporcionar o desenvolvimento dessas múltiplas formas de apropriação do real, indo além da formação para o trabalho e incorporando a cultura, a arte, a ciência, o lúdico e a ética.

A educação reprodutivista, ao contrário, está comprometida com a manutenção da ordem social existente, promovendo a formação de sujeitos adaptáveis às necessidades do capital, frequentemente reduzidos a funções específicas no interior da divisão técnica e social do trabalho. Essa formação unilateral – seja ela intelectual ou manual, teórica ou prática – sustenta a alienação dos indivíduos em relação às suas potencialidades humanas mais amplas e impede a construção de uma sociedade emancipada.

Ao assumir a omnilateralidade como horizonte formativo, a educação emancipada torna-se um espaço de negação ativa da lógica da mercadoria e da especialização fragmentada. A escola, nesse projeto, não deve ser um aparelho de inculcação ideológica, mas um espaço de mediação crítica com o saber e de desenvolvimento das capacidades humanas em sua totalidade. Nesse sentido, a ruptura com a formação unilateral não significa a negação da técnica ou da

ciência, mas a superação de seu uso limitado e subordinado ao capital, integrando-os à construção de um ser humano livre, cooperativo e solidário.

Importa destacar que a realização plena da omnilateralidade só será possível com a superação das relações sociais fundadas na propriedade privada e na alienação. Contudo, isso não significa que ela deva ser compreendida como um ideal inalcançável ou utópico. Pelo contrário, a prática pedagógica orientada por esse princípio atua no presente como antecipação e exercício de novas formas de sociabilidade. Como argumenta Sousa Jr. (1999), elementos dessa formação omnilateral são continuamente gestados por meio de práticas educativas que desafiam a lógica unilateral burguesa, criando fissuras no interior da ordem vigente.

A omnilateralidade representa a negação ativa da formação estrita e especializada que caracteriza a escola capitalista e propõe, em seu lugar, um processo educativo que forma sujeitos plenos, capazes de pensar, agir, criar, sentir e transformar. A educação omnilateral, portanto, é condição fundamental para a constituição de uma sociedade livre e igualitária, na qual o ser humano não seja mais definido pelo que possui ou produz, mas por sua capacidade de se relacionar com a totalidade da experiência humana.

5.3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

A pesquisa bibliográfica foi fundamentada em bases teóricas que incluem a Pedagogia Histórico-Crítica e o Materialismo Histórico-Dialético. Essas abordagens proporcionaram uma compreensão ampla do papel da educação no desenvolvimento social, destacando sua função na formação integral do indivíduo e na transformação da realidade. A Pedagogia Histórico-Crítica, em particular, fundamenta-se no compromisso com uma educação libertadora, voltada à promoção da consciência crítica dos alunos da classe trabalhadora.

Outro aspecto teórico de grande relevância foi a incorporação da Teoria do Jogo, fundamentada nos estudos de Roger Caillois, Leontiev e Johan Huizinga, cujas contribuições são essenciais para a compreensão do jogo como uma atividade humana fundamental e constitutiva da cultura. Caillois analisa o jogo a partir de suas características estruturais, destacando elementos como liberdade, criatividade e a presença de regras que orientam sua prática, conferindo-lhe um papel central no desenvolvimento cognitivo e social. Por sua vez, Huizinga enfatiza o jogo como um fenômeno cultural intrínseco, apontando sua influência na construção do conhecimento, na socialização e na formação simbólica das sociedades. Dessa forma, ambos os autores reforçam a ideia de que o jogo não se limita ao entretenimento, mas constitui uma dimensão essencial da experiência humana, contribuindo significativamente para os processos de aprendizagem e de interação social.

Tal como defende Manacorda, a educação omnilateral deve ser almejada, pois visa à formação integral do indivíduo em suas dimensões intelectual, social e cultural, superando a fragmentação do conhecimento imposta por uma lógica educacional meramente técnico-instrumental. O jogo possibilita essa formação ao integrar, de maneira dialética, aspectos cognitivos, afetivos e motores, favorecendo a articulação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

Ao inserir o jogo na educação dentro dessa perspectiva, não se trata apenas de utilizá-lo como um meio de entretenimento ou como um recurso didático pontual, mas sim de reconhecê-lo como uma atividade humana essencial, capaz de promover a apropriação crítica do conhecimento historicamente acumulado. O jogo, ao estimular a criatividade, a resolução de problemas e a cooperação, permite que os sujeitos desenvolvam suas potencialidades de forma ampla, contribuindo para a construção de uma consciência social crítica e para a superação da alienação imposta pela divisão hierárquica do trabalho.

Dessa forma, ao integrar o jogo como elemento estruturante da práxis educativa, reafirma-se a necessidade de uma educação que não se restrinja à reprodução de habilidades utilitárias, mas que prepare os indivíduos para a compreensão e transformação consciente da realidade social. Assim, a perspectiva omnilateral defendida por Manacorda encontra no jogo um meio positivo para o desenvolvimento humano pleno, alinhando-se à concepção marxista de educação como instrumento de emancipação.

A integração dessas perspectivas teóricas permitiu uma análise rica e articulada dos fenômenos educacionais observados. Ao relacionar os fundamentos pedagógicos da PHC com o conceito de jogo, foi possível alcançar uma apreensão do conhecimento da Língua Portuguesa que não fosse estanque, mas tão complexa quanto o próprio processo histórico de constituição da literatura.

A pesquisa documental desenvolvida baseou-se em uma ampla e sólida fundamentação normativa e curricular, com o objetivo de compreender e contextualizar as práticas educacionais da unidade escolar analisada. Entre os documentos norteadores utilizados, destacam-se: o Regimento Comum das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, o Currículo Paulista, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Resoluções Seduc nº 85, de 31 de outubro de 2024, e nº 48, de 10 de julho de 2024, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Constituição Federal.

O Regimento Comum das EMEFs foi essencial para delinear os aspectos administrativos que estruturam a atuação dos professores e o funcionamento das unidades

escolares. Ele estabelece diretrizes claras sobre as atribuições dos profissionais da educação, os procedimentos de organização curricular e as exigências para a garantia do processo de ensino-aprendizagem. Esse documento se mostrou um ponto de partida importante para a compreensão do funcionamento da escola dentro do sistema municipal de ensino.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola onde a pesquisa de campo foi realizada, por sua vez, revelou-se indispensável para contextualizar as particularidades da unidade escolar e de sua comunidade. O documento apresenta a identidade da escola, seus objetivos pedagógicos e os desafios enfrentados no cotidiano educacional. No caso específico da escola analisada, o PPP reflete a realidade de uma comunidade majoritariamente pertencente à classe trabalhadora, cujos desafios extrapolam os limites da escola e impactam diretamente a dinâmica do processo de ensino.

Tem sido alvo de críticas acadêmicas o papel atual dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), por terem perdido sua função essencial como diretriz de planejamento coletivo e construção de uma identidade educacional alinhada às necessidades sociais e formativas dos estudantes. Em muitas instituições, o PPP tem se reduzido a um documento burocrático, desvinculado da prática pedagógica e das demandas reais da comunidade escolar, o que compromete sua função como norteador de uma educação crítica e emancipatória (Saviani, 2007).

A crescente influência de modelos de gestão empresarial na educação tem contribuído para essa descaracterização, convertendo o PPP em um instrumento voltado mais ao atendimento de metas institucionais do que à reflexão coletiva sobre o papel da escola na formação omnilateral dos estudantes (Gentili, 1998). Nesse cenário, torna-se urgente o resgate do PPP como espaço de diálogo, participação democrática e planejamento pedagógico efetivo, reafirmando sua centralidade na construção de um ensino que vá além de uma perspectiva tecnicista e mercadológica.

O Currículo Paulista e a BNCC foram analisados para a compreensão do contexto das políticas públicas que sustentam a educação desenvolvida na escola. As resoluções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo complementaram esse embasamento, ao oferecer diretrizes específicas para a rede estadual, ajustando as políticas educacionais. A articulação dessas normativas com a LDB garantiu que a pesquisa estivesse em consonância com os princípios gerais da educação nacional, tais como a igualdade de acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar e a gestão democrática do ensino público (Brasil, 1996).

No entanto, esse contexto exige debate, pois, na prática, ocorre muitas vezes o oposto do que as normativas preconizam: as políticas implementadas frequentemente resultam na perpetuação de desigualdades educacionais, com práticas que reforçam a segmentação e a exclusão social nas escolas públicas. A gestão das políticas educacionais, por mais que se proponha a promover inclusão, ainda enfrenta desafios estruturais e práticos que limitam sua efetividade – como aponta Libâneo (2013), ao discutir as tensões entre normas formais e realidades vividas nas escolas.

Por fim, a Constituição Federal forneceu o arcabouço legal supremo, reafirmando a educação como um direito social e um dever do Estado e da família, além de instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Brasil, 1988). No entanto, mesmo diante desse marco legal, o controle das políticas públicas nas últimas décadas tem caracterizado a educação pública como um campo de tensões, onde, com frequência, as normativas constitucionais são subvertidas por práticas que priorizam uma lógica mercadológica, em detrimento da formação crítica e democrática dos sujeitos.

Como destacam autores como Saviani (2007) e Lima (2003), a implementação das políticas educacionais tem sido marcada por um processo de adaptação ao modelo neoliberal, que impõe uma visão restrita de educação, voltada à formação de mão de obra e não à emancipação e ao desenvolvimento integral dos indivíduos. Assim, apesar dos avanços legais, as contradições do sistema educacional persistem, o que exige reflexões profundas sobre os rumos da educação pública no Brasil.

Tais documentos permitiram uma análise contextualizada e abrangente das práticas educacionais na unidade escolar estudada. Ao confrontar essas fontes, foi possível aprofundar a compreensão da realidade, de modo a melhor atuar a favor de sua transformação, em benefício dos estudantes da escola pública.

5.4 PESQUISA DE CAMPO COM PROFESSORES

Para dar conta da compreensão da problemática em estudo, sem perder de vista o objetivo da pesquisa, foi realizada também uma etapa de campo com a aplicação de questionários a quatro professores de Língua Portuguesa, após manifestação de concordância mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Brasil, 2016). Inicialmente, estava prevista a participação de cinco professores; no entanto, um deles enfrentou problemas de saúde que o afastaram da unidade escolar por tempo indeterminado. Além disso, não houve reposição desse profissional, apesar das tentativas de atribuição da vaga. Como

resultado, as turmas sob sua responsabilidade concluíram o ano letivo sem aulas de Língua Portuguesa com professor designado.

O pesquisador realizou conversas individuais com cada docente, explicando os objetivos e a metodologia da pesquisa, bem como detalhando os procedimentos envolvidos na aplicação dos questionários. Durante esses encontros, foi feita a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e os professores foram informados de que o questionário era composto por 17 questões abertas. As perguntas abordavam a teoria que fundamenta o estudo – a Pedagogia Histórico-Crítica – e o uso do jogo na educação.

Após as explicações, os docentes concordaram em participar e receberam o questionário para preenchimento. No prazo de aproximadamente uma semana, todos devolveram os questionários respondidos. As respostas foram transcritas em quadros organizados para análise. Quando alguma pergunta ficou sem resposta, esse fato foi registrado no quadro com a observação: “Não houve resposta.”

A fim de preservar a identidade dos participantes, os professores foram identificados pelas siglas P1, P2, P3 e P4.

As respostas são apresentadas nos quadros a seguir.

Quadro 3: Questionário com os professores – Questão 1

Questão 1	Qual seu tempo de experiência como professor(a) no Ensino Fundamental II, na disciplina de Língua Portuguesa?
P1	Tenho 24 anos de trabalho efetivo na rede municipal, sendo 14 deles em cargo técnico.
P2	Tenho 17 anos.
P3	Tenho 10 anos.
P4	Tenho 15 anos.

Quadro 4: Questionário com os professores – Questão 2

Questão 2	O jogo faz parte das estratégias utilizadas em sala de aula, para colaborar com a promoção do ensino de Língua Portuguesa?
P1	Sim
P2	Sim.
P3	Em certos momentos.
P4	Não.

Quadro 5: Questionário com os professores – Questão 3

Questão 3	Se sim, quais jogos utiliza?
P1	Os jogos utilizados são de acordo com o conteúdo trabalhado. Os jogos estão relacionados a escrita ortográfica das palavras, produção textual, tempo verbal entre outros. Alguns jogos são produzidos pelos próprios alunos.
P2	Bingo de gramática, quis de conhecimento de Língua Portuguesa, jogo da memória e jogo de encaixe de peças para produção textual.
P3	Bingo de verbos, uno das classes gramaticais.
P4	Não utilizo.

Quadro 6: Questionário com os professores – Questão 4

Questão 4	Quando é realizada alguma atividade com jogos, os alunos se envolvem, demonstram prazer em participar, aprendem mais ou são colaborativos, promovem a recepção de todos os estudantes da sala?
P1	Sim, quando é proposto o trabalho em jogo, constata-se maior envolvimento dos alunos, bem como o processo de aprendizagem.
P2	Sim.
P3	A maioria dos alunos gostam de participar, são competitivos entre eles e a maioria das vezes surte um resultado positivo, como um complemento do conteúdo estudado.
P4	Os jogos são atividades que desenvolvem a parte colaborativa, por isso é relevante trabalhar.

Quadro 7: Questionário com os professores – Questão 5

Questão 5	Já realizou jogo de encenação ou teatralização? Houve algum jogo interessante? Qual, como foi?
P1	Sim, os alunos precisaram escolher o fragmento de um conto, elaborar um esquete e apresentar em classe para os colegas. Para isso, apropriaram-se de recursos existentes em sala. Trabalhou-se a criatividade. Considero que o ato de representar já é um jogo.
P2	Sim, construção de peça teatral a partir de conto infantil para encenação em sala. A sala recebe bem e houve interação na construção do conhecimento. Observou-se também maior desenvoltura na leitura e nas habilidades orais.
P3	Nunca realizei.
P4	Não utilizei esse método ainda.

Quadro 8: Questionário com os professores – Questão 6

Questão 6	Você acha que deveria ter mais tempos, oportunidades, estímulos para se trabalhar o jogo, no 7 ano do ensino fundamental como aporte à aprendizagem?
P1	Sim, acredito que por meio dos jogos poderíamos trabalhar melhor o desenvolvimento crítico e autônomo dos alunos. De nada adianta tanto conteúdo, se não há consciência do que se é trabalhado no currículo escolar. Quando há a prática do jogo, propõe-se uma atividade de produção e reflexão.
P2	Não, o que falta é o reconhecimento de que atividades lúdicas promovem e compartilham saberes e competências.
P3	Sim, pois os jogos promovem atividades de maneira lúdica, facilitando o entendimento do aluno.
P4	Sim.

Quadro 9: Questionário com os professores – Questão 7

Questão 7	Seu trabalho é fundamentado em alguma teoria? Se sim, qual?
P1	Busco trabalhar o ensino sociointeracionista pautado no dialogismo entre o texto-autor e leitor, produzindo junto com os alunos, abarcando os eixos propostos nos documentos oficiais.
P2	Sim, principalmente numa concepção freireana de educação que promove uma leitura do mundo antes da leitura da palavra. Tal postura assenta-se com a pedagogia do letramento que concebe o sujeito na interação com o outro e com o meio.
P3	Não.
P4	A teoria do aprender a aprender.

Quadro 10: Questionário com os professores – Questão 8

Questão 8	Você conhece a Pedagogia Histórico-Crítica? Conhece a obra de Demerval Saviani?
P1	Sim, mas ainda há muito para aprender. Meu conhecimento é superficial.
P2	Sim.
P3	Não conheço.
P4	Conheço a teoria, fiz algumas leituras. Fiz a leitura de alguns artigos que comentam a obra.

Quadro 11: Questionário com os professores – Questão 9

Questão 9	Você estudou teorias crítico não reprodutivistas na disciplina de filosofia da educação na graduação ou em cursos de pós-graduação?
P1	Tanto na graduação quanto em cursos de formação continuada. Na especialização e mestrado, as disciplinas que cursei não abordaram a PHC.
P2	Sim.
P3	Não lembro.
P4	Não estudei.

Quadro 12: Questionário com os professores – Questão 10

Questão 10	Você acha importante desenvolver atividades que favoreçam a criticidade do estudante sobre o seu contexto social?
P1	Sim, pois contribui para sua formação autônoma, sendo capaz de concordar, refutar argumentando e defendendo seu ponto de vista.
P2	Sim, atividades assim são capazes de uma leitura mais eficaz dos contextos sócio-políticos colaborando na construção de uma cidadania participativa e dialética.
P3	Sim.
P4	Sim. Desenvolver a criticidade nos estudantes é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo.

Quadro 13: Questionário com os professores – Questão 11

Questão 11	Você tem acessos a documentos como o PPP (Projeto Político Pedagógico), Currículo ou outros documentos existentes em sua rede de ensino?
P1	Parcialmente, infelizmente tornou-se um documento construído por poucas mãos, sempre ancorada na equipe gestora.
P2	Sim.
P3	Sim.
P4	Tenho sim.

Quadro 14: Questionário com os professores – Questão 12

Questão 12	Como você acha que as políticas públicas educacionais influenciam o seu trabalho diário?
P1	Todo trabalho desenvolvido numa sala de aula está imbuído de política pública, ou seja, de saberes disciplinares, curriculares e de mundo. Cabe ao professor conhecer o perfil de seus alunos e aliar ao que é proposto pelo sistema de ensino.
P2	Os enfoques na instrumentalização e/ou valorização das práticas pedagógicas podem tornar o ambiente mais rico e a aprendizagem mais significativa, já que, além de competências didático-pedagógica, são necessários recursos (infra)estruturais na efetivação.
P3	A partir do uso da BNCC, atendimentos educacionais especializados, acredito que tudo que possa melhorar o acesso à educação.
P4	Ela atinge no nosso trabalho em algumas partes, porque nem tudo que está nas políticas públicas conseguimos colocar em prática no cotidiano.

Quadro 15: Questionário com os professores – Questão 13

Questão 13	Nos anos que atua como professor da rede municipal, você percebe avolumar os conhecimentos dos alunos por meio das políticas públicas atuais, especialmente da BNCC (Brasil, 2017) no tocante à Língua Portuguesa?
P1	Vejo os conteúdos tornarem -se vagos diante do contexto histórico e social que hoje estamos vivendo. Há um esvaziamento na instituição escolar, em que tudo é mais importante que o processo de ensino e aprendizagem. Há muita especulação no espaço escolar, fazendo com que o objetivo maior da escola se perca no transcorrer da educação básica. Assim, não formamos sujeitos atuantes, críticos e autônomos. Muitos somente estão presentes na escola com seu corpo, à espera de um milagre que desperte de um sono profundo, de um destino já predestinado imposto pelo sistema capitalista.
P2	Sim.
P3	Sim.
P4	Com certeza avolumou os conhecimentos dos alunos com o passar dos anos, a chegada dos alunos especiais nas escolas regulares, e com isso, o professor de atendimento especial contribuiu muito para a educação.

Quadro 16: Questionário com os professores – Questão 14

Questão 14	Fale à vontade sobre o Jogo.
P1	Não há um só dia em nossa vida que não jogamos, logo preparar os alunos para a vida, por meio dos jogos, é um recurso de grande valia em que aprendem a lidar com frustrações, equipe, diferenças, tomada de decisões, de modo que todos possam ser favorecidos com o resultado. O jogo pode estar presente numa aula de leitura, análise linguística, produção textual e oralidade. A linguagem está presente em todo meio social, esperando sempre por uma resposta do interlocutor, processo esse, presente no jogo da vida.
P2	O jogo é um importante recurso pedagógico e pode influenciar a construção dialógica de habilidades e competências. Em sala de aula, melhor a construção, a construção de habilidades em grupo e revela-se produtiva na autoavaliação e reconstrução de rotas de aprendizagem.
P3	Acredito que promove a aprendizagem de maneira mais lúdica, tornando o ensino mais divertido.
P4	<i>Não houve resposta.</i>

Quadro 17: Questionário com os professores – Questão 15

Questão 15	Fale à vontade sobre a BNCC.
P1	Enquanto documento oficial, deve ser respeitado e aplicado, todavia é preciso estar consciente de que ele é uma massa de manobra, que busca atender a classe dominante da sociedade. Cabe ao professor, que está na base, compreender o documento e preparar suas aulas da melhor forma possível, levando a informação a todos, de forma que esta possa ser transformada em conhecimento e aplicada em seu meio social pelos alunos no papel de sujeito.
P2	A BNCC é um rico construto de habilidade e competências que auxiliam na funcionalidade do sujeito na vida social em sua integridade. Assume que, a partir competências básica e progressiva autonomia, o sujeito pode ganhar condições para continuar aprendendo.
P3	A BNCC é importante, pois promove a aprendizagem mais significativa e contextualizada.
P4	A BNCC propõe os direitos e o que é fundamental a ser trabalhado no currículo escolar para suprir toda a necessidade do indivíduo na aprendizagem.

Quadro 18: Questionário com os professores – Questão 16

Questão 16	Fale à vontade sobre ensino aprendizagem de Língua Portuguesa.
P1	Infelizmente há muito que se aprender em relação ao ensino da Língua Portuguesa, visto que ainda a prática é muitas vezes pautada em atividades descontextualizadas, com fragmentos textuais que não se relacionam com o meio em que o aluno está inserido. É preciso muita formação sistematizada, focando a práxis pedagógica.
P2	O ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa tem ganhado novos contornos e guiado a prática pedagógica na direção de uma postura inerentemente dialógica e interacional.
P3	Fundamental para desenvolver habilidades de leitura, escrita e compreensão, sendo a base para a nossa comunicação, ampliando o conhecimento.
P4	A disciplina de Língua Portuguesa propõe ao indivíduo a leitura e escrita, compreender e interpretar textos para melhor se relacionar em sociedade e ser tornar cidadão crítico e colaborativo no meio onde vive.

Quadro 19: Questionário com os professores – Questão 17

Questão 17	Você gosta de estudar? Tem interesse por pedagogias e teorias críticas educacionais que superem as políticas neoliberais em educação?
P1	Sim, tanto que busco estar em constante formação, buscando conhecimento que possam contribuir para a prática em sala de aula, de modo que possamos juntos (alunos e professores) refletir acerca do meio em que estamos inseridos.
P2	Sim. Sim.
P3	Sim, mas no momento não.
P4	Gosto sim, mas no momento, não tenho interesse em estudar por teoria críticas, pois estou com projeto diferente para a minha vida.

5.4.1 ANÁLISES E DISCUSSÕES

O Materialismo Histórico-Dialético constitui o método de análise da história e da sociedade desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels. Fundamentado na concepção materialista da história e na dialética herdada de Hegel, esse método permite compreender as transformações sociais a partir das condições materiais de existência e das relações de produção (Marx; Engels, 2007).

A partir do Materialismo Histórico, entende-se que a estrutura econômica de uma sociedade determina, em última instância, suas formas políticas, jurídicas, culturais e ideológicas. Diferentemente das concepções idealistas, que atribuem às ideias um papel determinante na história, o materialismo histórico-dialético sustenta que é a prática social concreta que define o desenvolvimento histórico (Marx, 2013).

A dialética, por sua vez, é um método de análise que considera as contradições internas dos fenômenos e sua dinamicidade. No campo social, isso significa compreender a história como um processo de luta de classes, em que os conflitos entre as classes dominantes e dominadas impulsionam as transformações estruturais (Engels, 2008). Assim, o capitalismo é analisado não como um sistema estático, mas como um modo de produção historicamente determinado, passível de superação.

A aplicação do Materialismo Histórico-Dialético à análise da realidade social permite compreender as desigualdades, os processos de exploração e as possibilidades de emancipação dos trabalhadores. Isso ocorre porque ele evidencia as bases materiais da opressão e propõe uma leitura crítica das instituições sociais. Ademais, esse método é fundamental para entender as mudanças estruturais do sistema capitalista e suas consequências para as classes sociais.

A categoria da totalidade, central no materialismo histórico-dialético, é essencial para compreender a investida do capitalismo no campo educacional brasileiro. A totalidade refere-se à inter-relação entre as diferentes esferas da sociedade – ou seja, a educação não pode ser analisada isoladamente, mas em conexão com a estrutura econômica, política e ideológica do capitalismo.

A mercantilização da educação no Brasil, expressa na crescente privatização e no avanço das políticas neoliberais, reflete a lógica do capital de transformar direitos sociais em mercadorias. Esse processo se manifesta por meio da expansão do ensino privado, da adoção de modelos de gestão empresarial na educação pública e da precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação (Saviani, 2008a). Ao se compreender a educação dentro da totalidade social, percebe-se que sua reconfiguração atende aos interesses do capital, reproduzindo desigualdades e limitando seu potencial emancipador.

Dessa forma, a análise da educação sob a ótica da totalidade permite identificar como as políticas educacionais são determinadas pelas contradições do sistema capitalista. Ao contrário de uma visão fragmentada, que interpreta a educação como uma esfera autônoma e descolada das relações de produção, o materialismo histórico-dialético revela que as mudanças educacionais são condicionadas pelas necessidades do mercado e pela luta de classes (Saviani, 2008a).

Nesse sentido, a compreensão da totalidade permite não apenas uma análise crítica do cenário educacional, mas também a formulação de alternativas que rompam com a lógica mercantil do ensino. As políticas públicas devem ser pensadas a partir de um modelo que priorize a educação como direito social, garantindo acesso igualitário e qualidade no ensino. Para isso, é necessário considerar a luta de classes como elemento central na construção de um projeto educacional emancipatório (Mészáros, 2005). Apenas com a superação da lógica capitalista, por meio de uma educação comprometida com a formação crítica e revolucionária, será possível construir um sistema educacional voltado aos interesses da classe trabalhadora.

Portanto, o Materialismo Histórico-Dialético proporciona uma análise crítica da sociedade contemporânea. Sua abordagem permite identificar as contradições do capitalismo e propor alternativas para a transformação social. Ao compreender a história como um processo

em constante movimento, impulsionado pelas relações materiais e pela luta de classes, esse método se configura como instrumento teórico indispensável para aqueles que buscam não apenas interpretar, mas também transformar a realidade (Marx, 2011).

Um dos desafios enfrentados no campo educacional é a influência do neoliberalismo sobre a prática pedagógica dos professores. A oferta de materiais didáticos padronizados, plataformas digitais de ensino e metodologias prontas e adaptáveis ao mercado educacional seduz muitos docentes pela praticidade e pela promessa de eficiência no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, essa adesão acrítica a modelos impostos pelo sistema neoliberal compromete a autonomia docente e limita a possibilidade de reflexão sobre a própria prática pedagógica (Frigotto, 2010a).

A ausência da reflexão crítica sobre a prática educativa desconsidera a categoria da práxis, entendida como a unidade entre teoria e prática, fundamental para uma educação transformadora. Segundo Freire (2011), a educação deve ser concebida como um ato dialógico, no qual professores e alunos constroem conhecimento em um processo de conscientização e transformação social. Quando os professores assumem passivamente os materiais e metodologias prontos, sem problematizá-los, acabam se afastando desse processo e reforçando a alienação docente.

A práxis docente requer a constante análise das condições concretas de ensino, das necessidades dos estudantes e das contradições presentes no contexto educacional. Ao adotar um olhar crítico e comprometido com a formação emancipatória, o professor se posiciona como sujeito ativo na luta contra a precarização da educação e na construção de um ensino que vá além das exigências do mercado (Saviani, 2008a). O desafio, portanto, está em resgatar a dimensão crítica da docência, promovendo uma educação que não apenas reproduza conteúdos, mas que contribua para a formação de sujeitos históricos capazes de intervir na realidade.

Essa perspectiva crítica da docência se fortalece à medida que os professores acumulam experiência e vivenciam os desafios concretos da sala de aula. O tempo de atuação no magistério possibilita uma compreensão mais ampla das limitações e potencialidades do ensino, permitindo que os docentes desenvolvam estratégias para resistir à precarização e promover uma educação mais significativa. Nesse sentido, a experiência dos professores de Língua Portuguesa investigados nesta pesquisa revela um grupo consolidado profissionalmente, cuja trajetória pode oferecer reflexões valiosas sobre a prática pedagógica e suas implicações na formação dos estudantes.

Ao analisar as respostas obtidas na pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa, evidencia-se que a média de tempo de experiência em sala de aula dos participantes

é de 16,5 anos, com variações entre 10 e 24 anos, caracterizando um grupo de professores experientes, com vivência significativa no contexto educacional.

Na questão 2, referente à utilização de jogos em sala de aula, constatou-se que sua presença não é uniforme no grupo. Enquanto alguns professores, como P3, fazem uso esporádico, outros, como P4, declararam não utilizá-los. A compreensão geral é de que o jogo tem uma finalidade pedagógica, sendo amplamente utilizado para o ensino de gramática e para diversificar as aulas, contribuindo com elementos lúdicos que enriquecem o aprendizado. Contudo, observa-se que o jogo, como atividade livre, não encontra espaço significativo na prática pedagógica, conforme destaca o professor P3: “...maioria das vezes surte um resultado positivo, como um complemento do conteúdo estudado.”

Especificamente, jogos de encenação e teatralização são utilizados pelos professores P1 e P2, enquanto os demais não fazem uso dessa prática, mesmo que o gênero teatral esteja previsto no plano de ensino para o ano letivo. Em conversa complementar, o professor P3 revelou trabalhar o gênero teatral na escrita, não priorizando a oralidade e a encenação. Quanto à questão do tempo para a aplicação de jogos, o professor P2 discordou da necessidade de mais tempo, enfatizando que o verdadeiro desafio é o reconhecimento do valor das atividades lúdicas para promover saberes e competências. Por outro lado, os professores P1, P3 e P4 indicaram que a falta de tempo dificulta a realização dessas práticas em sala.

Jogos de teatralização e encenação, para Caillois (2017), compõem a categoria *mimicry*, e sua repercussão na prática dos jogadores envolve dissuasão, ser outro, com imaginação e criação infindáveis, proporcionadoras de histórias, peças e textos do gênero narrativo.

Assim, mesmo havendo abertura para a prática, os professores P3 e P4 não vislumbram seu desenvolvimento. O P3 entende que a escrita se separa das outras dimensões (criação e encenação), não abarcando os textos orais.

O jogo tem, portanto, um potencial humanizador, pois constitui uma forma de criação, comunicação e expressão essencial ao desenvolvimento integral dos estudantes. Sua valorização no contexto escolar está alinhada aos princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reconhece a importância do jogo como elemento fundamental para a aprendizagem e a formação cidadã. Dessa forma, a inclusão de práticas com jogos no ambiente educacional não apenas favorece a construção do conhecimento, mas também promove a socialização, a autonomia e o pensamento crítico, contribuindo para uma educação mais significativa e humana.

Para além disso, sendo as criações contextualizadas, elas expressam a compreensão da realidade histórica, sociopolítica e artística que a literatura aborda, mas, sobre isso, nenhum professor se manifestou.

A formação omnilateral constitui um dos pilares centrais de uma pedagogia crítica comprometida com a emancipação humana. Enraizada no pensamento marxista, especialmente nas formulações de Marx e Engels sobre o desenvolvimento pleno do indivíduo, essa concepção compreende a educação como um processo que visa à formação integral do ser humano em todas as suas dimensões: intelectual, prática, estética, ética, sensível e social. Trata-se, como observa Villela (2011), de um contraponto radical à formação unilateral promovida pelas sociedades capitalistas, marcada pela especialização técnica, pela alienação e pela reprodução das desigualdades estruturais.

No horizonte da formação omnilateral, o indivíduo deixa de ser entendido apenas como força de trabalho funcional ao mercado e passa a ser reconhecido como sujeito histórico em constante processo de autoformação e transformação do mundo. Marx e Engels (1978) afirmam que o homem plenamente desenvolvido é aquele que necessita da totalidade das manifestações humanas, ou seja, que se realiza em múltiplas atividades, apropriando-se de forma crítica e criativa dos produtos históricos e culturais da humanidade.

Essa concepção é retomada por Duarte (2016), ao destacar que o indivíduo omnilateral é a “síntese das possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal”, cuja subjetividade se constitui por meio da apropriação das objetivações humanas acumuladas historicamente. Portanto, não se trata apenas de um ideal abstrato ou utópico, mas de uma exigência concreta para que os sujeitos possam se constituir como agentes de transformação social. Villela (2011) enfatiza que essa formação deve ser impulsionada ainda dentro dos limites da sociedade capitalista, pois constitui condição para a superação das estruturas de alienação e para a construção de uma nova sociabilidade.

No contexto latino-americano, a formação omnilateral assume contornos específicos diante dos processos históricos de colonização, exclusão e resistência popular. Villela (2011) recupera experiências significativas de educação do campo – como as escolas organizadas pelo MST no Brasil e as “escolas no campo” em Cuba (1960–1975) – que buscaram integrar o trabalho com a educação, romper com as formas tradicionais de ensino e valorizar o protagonismo das crianças, jovens e educadores. Essas experiências evidenciam que a formação omnilateral, mais do que uma formulação teórica, pode ser materializada em práticas pedagógicas contra-hegemônicas que desafiam a lógica da reprodução.

A experiência cubana, por exemplo, foi marcada por iniciativas como o ateliê vertical, a integração entre estudo e produção agrícola e o engajamento dos estudantes em tarefas sociais e culturais coletivas, revelando a possibilidade de uma pedagogia da totalidade. Essas práticas, segundo Villela (2011), estavam orientadas por um projeto revolucionário de formação de “homens plenos” – um ideal também presente na concepção guevarista de homem novo, que combina emancipação política, ética socialista e práxis transformadora.

Assim, a formação omnilateral se afirma como a base de uma educação verdadeiramente libertadora, que não reduz o processo educativo à transmissão de conteúdo ou à preparação para o mercado, mas o compreende como formação da humanidade no sujeito. Trata-se de uma educação que humaniza os sentidos, que desenvolve a autonomia, a consciência crítica e o compromisso social, alinhada à luta por justiça global e por um novo projeto civilizatório.

Assim, a omnilateralidade, conceito presente na perspectiva marxiana da educação, refere-se ao desenvolvimento integral do ser humano em suas múltiplas dimensões – intelectual, social, cultural e produtiva (Saviani, 2008a). Nesse sentido, o jogo, ao possibilitar a criação e a expressão contextualizadas, contribui para esse processo, pois permite aos estudantes não apenas compreender a realidade histórica, sociopolítica e artística abordada na literatura, mas também interagir criticamente com ela. No entanto, a ausência de manifestações por parte dos professores sobre essa dimensão sugere um desafio a ser enfrentado no contexto escolar: a necessidade de ampliar a compreensão do jogo como material pedagógico que vai além do entretenimento, assumindo um papel significativo na formação crítica e emancipatória dos alunos.

A formação de professores em cursos de licenciatura é um tema central no campo educacional, uma vez que impacta diretamente a qualidade da educação escolar. Historicamente, a educação passou por transformações significativas, refletindo as condições sociais e econômicas de cada período. No Brasil, a institucionalização da formação docente ocorreu no século XIX, com a criação das Escolas Normais, evoluindo posteriormente para os cursos de licenciatura nas universidades.

Segundo Saccomani e Coutinho (2015), a formação inicial dos professores tem sofrido um esvaziamento dos fundamentos científicos do processo educativo, o que compromete a qualidade da educação escolar. A pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Saviani (2008b), propõe que a escola desempenhe um papel essencial na socialização dos saberes científicos, artísticos e filosóficos, permitindo que os alunos transcendam o conhecimento cotidiano e adquiram uma compreensão mais profunda da realidade. Dessa forma, a escola é compreendida

como uma instituição que tem a responsabilidade de promover a formação integral dos estudantes, preparando-os para uma participação ativa e consciente na sociedade.

A história da formação docente no Brasil revela um embate entre diferentes concepções educacionais. No início do século XX, com o movimento da Escola Nova, houve um deslocamento do foco da transmissão de conteúdo para o desenvolvimento da experiência do aluno. Mais tarde, com a institucionalização dos cursos de pedagogia em 1939, buscou-se uma separação entre o pedagogo, que teria um papel mais administrativo e teórico, e o professor, que assumiria a função de transmissão do conhecimento.

A questão central que permeia a formação docente é a relação entre teoria e prática. Tradicionalmente, dois modelos foram predominantes: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, que enfatiza a formação dos professores apenas no conhecimento específico das disciplinas que irão lecionar, e o modelo pedagógico-didático, que privilegia as metodologias de ensino em detrimento dos conteúdos (Saviani, 2008a). Ambos os modelos apresentam limitações quando analisados sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, pois negligenciam a necessidade de uma formação docente que articule conhecimento científico e prática pedagógica de forma integrada.

Atualmente, a tendência é a valorização da prática em detrimento da teoria, reduzindo o professor a um executor de técnicas pedagógicas. Esse movimento está atrelado à mercantilização da educação, na qual cursos de formação rápida são promovidos para atender às demandas imediatas do mercado, em vez de priorizar uma formação sólida e emancipatória. A Pedagogia Histórico-Crítica propõe que a formação do professor seja baseada em uma compreensão aprofundada dos processos educativos, garantindo não apenas a transmissão do conhecimento, mas também sua problematização e contextualização histórica.

Para superar a dicotomia entre teoria e prática, é necessário um modelo de formação que integre conhecimentos específicos e pedagógicos, permitindo que o professor compreenda sua prática como um ato social transformador. Dessa forma, o professor não seria apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador do conhecimento, capaz de orientar os alunos na compreensão crítica da realidade.

Assim, a formação de professores deve priorizar uma base teórica consistente, articulada à prática pedagógica, compreendida não apenas como um conjunto de técnicas, mas como uma ação educativa intencional, orientada para a emancipação humana.

O valor atribuído pelos professores concentra-se na cultura lúdica como facilitadora do trabalho com os conteúdos, prevalecendo, portanto, uma lógica utilitarista. Décadas de educação neoliberal e de propostas construtivistas reduziram a percepção social da educação.

Segundo Duarte (2013), o avanço do neoliberalismo no campo educacional resultou na mercantilização da aprendizagem, em que a educação passa a ser concebida como um bem de consumo, e não mais como um direito social fundamental. Esse processo manifesta-se por meio da adoção de políticas educacionais que enfatizam a “aprendizagem ao longo da vida”, deslocando a responsabilidade da formação dos sujeitos do Estado para o indivíduo (Duarte, 2016).

A lógica neoliberal também promove um ensino voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades estritamente pragmáticas, em conformidade com as demandas do mercado de trabalho e da reprodução social. Para Duarte (2013), essa perspectiva reduz o papel da escola à preparação técnica dos estudantes, negligenciando a transmissão do conhecimento sistematizado e a formação crítica dos educandos.

A transformação do jogo em mercadoria reflete um processo mais amplo de colonização da vida cotidiana pelo capitalismo. Esse fenômeno não apenas redefine a relação dos sujeitos com o jogo, mas também influencia suas experiências sociais e culturais. Para resgatar a essência do jogo como prática humana autônoma, é necessário um olhar crítico sobre os processos de mercantilização e suas implicações.

A concepção de jogo apresentada pelos professores segue a lógica neoliberal, vinculada a uma educação instrucional e superficial para os alunos da escola pública. Não há, inclusive, valorização do tempo necessário para o desenvolvimento das vivências lúdicas – como apontado pelo professor P2 – nem do potencial pedagógico das práticas – como sugerem P1 e P3.

Mesmo tendo havido espaço para manifestações livres sobre o jogo, o grupo não revelou conhecimento que ultrapassasse a visão instrumental de jogo – ou seja, o uso do jogo como recurso para o ensino da Língua Portuguesa. O jogo enquanto ferramenta para estimular a imaginação, a criação e o envolvimento dos alunos em encenações ou teatralizações não foi mencionado por nenhum docente.

Na questão 7, observa-se ainda uma diversidade teórica nas abordagens pedagógicas dos professores. Entre as teorias mencionadas, estão o interacionismo sociodiscursivo, a concepção freireana e a teoria do “aprender a aprender”. Essa multiplicidade de referências pode ser atribuída às diferentes formações acadêmicas dos docentes e à ausência de uma teoria estruturante no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Por outro lado, o professor P3 não reporta seguir uma teoria específica, baseando sua prática no conhecimento empírico.

É notável que, após décadas de governos neoliberais no estado de São Paulo, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) ainda não adentrou o cotidiano das escolas dessa rede. Os

professores relataram conhecê-la apenas superficialmente. De fato, a questão 8 revelou que um docente desconhece a PHC e dois a conhecem apenas de forma superficial, mesmo tendo cursado programas de pós-graduação, como apontado pelo professor P1. Apenas o professor P2 demonstrou ter estudado teorias críticas não reprodutivistas com maior profundidade.

Por outro lado, de forma unânime, os professores reconheceram a relevância de desenvolver atividades que estimulem a criticidade dos estudantes em relação ao contexto social. Como afirma o professor P2: “atividades assim são capazes de uma leitura mais eficaz dos contextos sociopolíticos, colaborando na construção de uma cidadania participativa e dialética”.

Entretanto, no que diz respeito ao acesso e ao uso do PPP e de outros documentos oficiais, surgem críticas quanto à forma como esses documentos são elaborados. Segundo o professor P1, “tornou-se um documento construído por poucas mãos, sempre ancorado na equipe gestora”, revelando que a compreensão do contexto social e das atividades sociopolíticas na escola está dissociada da prática pedagógica cotidiana.

Na questão 12, as políticas públicas educacionais são percebidas como influenciadoras diretas do trabalho docente. Os professores P2, P3 e P4 consideram que as atuais políticas, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribuíram para ampliar o conhecimento dos alunos em Língua Portuguesa. Contudo, o professor P1 expressa uma opinião divergente, apontando para o esvaziamento dos conteúdos escolares diante das demandas históricas e sociais atuais. Ele critica o que considera ser a perda do objetivo maior da escola: formar sujeitos atuantes, críticos e autônomos.

Na questão 14, a importância do jogo na formação dos alunos foi amplamente reconhecida pelos professores P1, P2 e P3. O professor P1 destacou que os jogos ensinam a lidar com frustrações, a trabalhar em equipe, a lidar com as diferenças e a tomar decisões, sendo um recurso valioso para o aprendizado. Segundo ele, “o jogo pode estar presente numa aula de leitura, análise linguística, produção textual e oralidade”. O professor P2 complementa: “o jogo é um importante recurso pedagógico e pode influenciar a construção dialógica de habilidades e competências”. Para o professor P3, o jogo “promove a aprendizagem de maneira mais lúdica, tornando o ensino mais divertido”. O professor P4, entretanto, não apresentou opinião sobre o tema.

Considerando a totalidade, o jogo se revela como uma prática atualmente a serviço de um trabalho dicotomizado. Está instrumentalizado e repercute hegemonicamente.

Na questão 15, sobre a BNCC, os professores apresentaram posicionamentos diversos. O professor P1 a considera um documento oficial que deve ser respeitado, mas critica seu

caráter ideológico, argumentando que ela atende aos interesses da classe dominante. O professor P2 reconhece a BNCC como um construto rico em habilidades e competências que promovem a autonomia do sujeito. Para o professor P3, a BNCC é importante por proporcionar uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, enquanto o professor P4 destaca seu papel na organização do currículo escolar, visando atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

O professor P1 foi o único a reconhecer a BNCC como uma política hegemônica. Os demais a compreenderam de forma positiva para a educação dos estudantes. Também houve consenso sobre o caráter obrigatório da BNCC enquanto currículo nacional.

Para Marx (2013), a hegemonia é uma categoria que se refere ao processo pelo qual uma classe dominante consegue estabelecer sua liderança não apenas por meio da força, mas também por meio da obtenção do consentimento das classes subalternas. Esse consentimento é produzido por meio da ideologia, disseminada nas instituições sociais, culturais e políticas, criando uma “consciência” que naturaliza as relações de poder existentes e as apresenta como legítimas. A hegemonia, portanto, não se limita à dominação coercitiva, mas envolve a capacidade de a classe dominante manter a ordem social de forma consensual, garantindo a estabilidade e a continuidade das condições de exploração (Marx, 2007).

Mas, nesse contexto de quatro participantes, observa-se um movimento dialético contraditório, ou seja, a realidade social não se apresenta de forma uniforme. A contradição se manifesta como parte constitutiva do desenvolvimento histórico, uma vez que, segundo Marx (2013), “a contradição é o motor da história, sendo a luta das classes a força que impulsiona o desenvolvimento da sociedade”. Nesse sentido, a dinâmica social é marcada pela oposição de interesses, que gera mudanças e transformações nas estruturas sociais, econômicas e políticas.

Para Saviani (2008a), essa contradição está presente no processo educativo, no qual a educação reflete e, ao mesmo tempo, reconfigura as relações de poder e as estruturas sociais existentes, constituindo-se, portanto, como um campo de disputa ideológica e social.

Na questão 16, referente ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, as respostas apresentaram nuances distintas: o professor P1 criticou a persistência de práticas descontextualizadas e apontou a necessidade de formações mais sistematizadas; o professor P2 observou que o ensino da disciplina tem adquirido novos contornos, orientando-se por uma abordagem dialógica e interacional; para o professor P3, o ensino de Língua Portuguesa é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e compreensão; já o professor P4 destacou a contribuição da disciplina na formação de cidadãos críticos e colaborativos.

O trabalho, categoria central do Materialismo Histórico-Dialético, contribui para a compreensão da visão predominante sobre a disciplina de Língua Portuguesa entre os professores participantes da pesquisa. A divisão social do trabalho origina as classes e, para cada uma delas, são delineadas formas específicas de educação. Saviani (2008a) explicita o rico processo histórico da educação, no qual, para a classe trabalhadora, ela é oferecida de maneira rasa, superficial, voltada apenas para a adaptação ao trabalho não intelectual. O autor afirma que “a educação no contexto da classe trabalhadora se limita a formar o trabalhador adequado às exigências do mercado, sem uma base crítica que permita a transformação da realidade social” (Saviani, 2008).

Assim, Língua Portuguesa e Matemática, ao longo do desenvolvimento histórico, ganharam espaço privilegiado nos currículos escolares, uma vez que os demais conhecimentos foram considerados desnecessários à formação dos trabalhadores. Dessa forma, os professores, conscientes ou não dessa história da educação, podem contribuir para a reprodução da sociedade tal como está posta – ou, ao contrário, atuar em sua transformação, com exceção do P1.

Para Duarte (2010), as teorias construtivistas interacionistas compreendem o processo de aprendizagem como um fenômeno dinâmico, no qual o conhecimento é construído de forma ativa por meio da interação entre o sujeito e seu ambiente social e cultural. Segundo o autor, essas teorias se baseiam na ideia de que o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma isolada, mas em constante diálogo com o meio social e as práticas culturais nas quais o sujeito está inserido.

Duarte (2010) destaca que, ao contrário das abordagens tradicionais, que veem o conhecimento como algo a ser transmitido de forma unilateral, as teorias construtivistas interacionistas propõem que a aprendizagem resulta de interações sociais significativas. O conhecimento é, portanto, construído em colaboração, sendo a mediação social e cultural – como ocorre por meio da linguagem – um elemento central nesse processo. Para o autor, a interação é fundamental não apenas para a aquisição de novos saberes, mas também para a transformação das estruturas cognitivas do indivíduo.

Além disso, Duarte (2010) argumenta que essas teorias defendem uma visão de educação que reconhece o sujeito como ser ativo e criador, que, ao interagir com o meio e com os outros, amplia suas capacidades cognitivas e sociais. Nesse sentido, o processo de aprendizagem é concebido como um processo coletivo, no qual a colaboração e a troca de saberes se tornam elementos essenciais para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Em relação à questão 17, os professores P1 e P2 demonstraram interesse em pedagogias e teorias críticas que superem as políticas neoliberais em educação, enquanto os professores P3

e P4 declararam não ter esse interesse. Essa divisão revela que apenas dois docentes compreendem a educação como prática social e histórica. Metade do grupo entende que não há necessidade – nem desejo – de transformações nas políticas públicas educacionais, o que reflete a pluralidade de concepções pedagógicas e perspectivas entre os docentes envolvidos na pesquisa. Tal ecletismo contribui para a manutenção do *status quo* e evidencia as contradições presentes no interior da prática docente.

5.5 PESQUISA DE CAMPO COM ALUNOS

A pesquisa contou com a participação de 19 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, com idade média entre 12 e 13 anos, matriculados em uma escola da rede municipal de ensino no interior do estado de São Paulo. A turma possuía 24 alunos regularmente matriculados e frequentes, mas, no dia da aplicação do questionário, 5 deles estavam ausentes. Todos os estudantes participantes manifestaram concordância por meio da assinatura do Termo de Assentimento, com a devida autorização registrada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, preenchido e assinado pelos responsáveis.

Os alunos participantes foram identificados de A1 a A24, de modo a preservar sua identidade. Para os estudantes ausentes, foi registrada no quadro de respostas a observação: “Ausente no dia da aplicação do questionário”, visto que esses alunos participaram de uma etapa posterior da pesquisa, relacionada à aplicação do objeto de aprendizagem.

É importante destacar que a turma contava com três alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), identificados como A7, A8 e A20, os quais recebiam acompanhamento de uma professora de Educação Especial em todas as atividades. O aluno A17, por sua vez, não era alfabetizado e não dominava a escrita do próprio nome completo. A escola enfrenta dificuldades no envolvimento da família com os encaminhamentos necessários a especialistas, como psicopedagogo, psicólogo e neurologista, para avaliar a necessidade de intervenções e o possível cadastramento para suporte de um professor de Educação Especial. Essas informações são relevantes para uma compreensão mais acurada do contexto e das respostas dos estudantes em alguns casos.

O professor pesquisador já havia dialogado previamente com os alunos e seus responsáveis sobre a realização da pesquisa e a aplicação do questionário, o que contribuiu para que tudo transcorresse de forma tranquila no dia marcado. Cada estudante recebeu uma cópia impressa do questionário, com o objetivo de facilitar o preenchimento, e as perguntas foram projetadas em uma televisão, garantindo maior acessibilidade. Considerando a presença de

alunos com TEA na turma, os demais estudantes já estavam habituados a realizar atividades em um ambiente mais calmo.

Durante a aplicação, o professor leu cada questão em voz alta, aguardando o tempo necessário para que todos concluíssem suas respostas. Apenas quando todos os alunos sinalizavam que haviam terminado, ele prosseguia para a próxima pergunta. A temática da pesquisa despertou o interesse dos estudantes, que frequentemente comentavam sobre o assunto enquanto aguardavam os colegas finalizarem.

A aplicação do questionário teve duração aproximada de uma hora. Após sua conclusão, o professor levou um jogo para a turma se divertir, surpreendendo os alunos com o “jogo da bugalha”, que era desconhecido por eles. A atividade foi realizada na aula seguinte, já que o dia da aplicação contou com aulas duplas na sala.

O questionário continha perguntas relativas ao objeto de estudo – ou seja, ao jogo e à Língua Portuguesa. As questões estão descritas a seguir.

1. Você gosta de jogar?
2. Você joga?
3. Quando você joga? O que?
4. O que você acha que é jogo?
5. Você gosta de ler e escrever?
6. Você gosta mais de ler e escrever do que jogar?
7. Acha possível aprender mais a ler e escrever com um jogo?
8. Quero ensinar coisas bem legais sobre jogo, você quer aprender?
9. Você pensa em ser aluno de curso superior? Qual curso te interessa?

A seguir, nos quadros 20 a 28 serão apresentadas as respostas dos alunos às questões.

Quadro 20: Questionário com os alunos – Questão 1

Questão 1	Você gosta de jogar?
A1	Eu gosto de jogar tanto jogos virtuais quanto físico.
A2	Eu gosto de jogo online.
A3	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A4	Sim, gosto de jogos online.
A5	Eu gosto de jogar jogo online.
A6	Sim, eu gosto de jogos online.
A7	Não.
A8	Sim.
A9	Sim, especificamente futebol.
A10	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A11	Sim.
A12	Sim. Gosto de jogos online.
A13	Ausente no dia da aplicação do questionário.

A14	Sim. Eu gosto de jogar jogo pelo celular e gosto de jogar queimada e vôlei.
A15	Sim, eu gosto de jogos de luta.
A16	Sim, eu gosto de jogo físico e online.
A17	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A18	Gosto de jogo de tiro.
A19	Sim, jogos online.
A20	Sim.
A21	Sim, jogo online.
A22	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A23	Não tanto.
A24	Sim.

Quadro 21: Questionário com os alunos – Questão 2

Questão 2	Você joga?
A1	Eu jogo quando tenho tempo livre.
A2	Sim, normalmente eu jogo depois da escola.
A3	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A4	Jogo uno quando eu volto da escola.
A5	Eu jogo futebol na terça-feira.
A6	Eu jogo futebol nos horários vagos e jogo no PC.
A7	Não.
A8	Sim, no final da tarde.
A9	Sim, tênis de mesa no recreio.
A10	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A11	Sim, futebol.
A12	Jogo.
A13	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A14	Eu jogo.
A15	Jogo.
A16	Sim.
A17	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A18	Sim.
A19	Jogo.
A20	Sim.
A21	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A22	Sim.
A23	Jogo de vez em quando.
A24	Sim.

Quadro 22: Questionário com os alunos – Questão 3

Questão 3	Quando você joga? O que?
A1	Eu jogo depois das minhas tarefas, quando estou entediada ou quando estou com meus amigos. Jogo Roblox, uno, queimada e pig-bandeira.
A2	Eu jogo quando estou com tédio. Jogo Roblox.
A3	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A4	Quando volto da escola, eu jogo uno.
A5	Jogo para me diverti. Jogo futebol.
A6	Após as aulas. Jogo Futebol, Roblox, Fifa 25, Minecraft.
A7	Não jogo.
A8	À tarde. Jogo Fifa, Roblox e Pokemon.
A9	Jogo à tarde, com o A6, Minecraft.
A10	Ausente no dia da aplicação do questionário.

A11	Jogo futebol.
A12	Jogo quando estou no tédio. Jogo vôlei, queimada, quando nós esta sem nada para fazer.
A13	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A14	Geralmente eu jogo na escola, quando estou no tédio. Jogo Pazu.
A15	Quando eu tô cansada.
A16	Quando da vontade. Roblox, doce império e vôlei.
A17	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A18	Eu jogo quando tô ansioso e triste. Jogo Free Fe, GTA.
A19	Eu jogo à noite. Jogo Roblox.
A20	Jogo quanto tô em casa. Jogo The Sims, Roblox e Sakura School Simulador.
A21	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A22	Eu jogo à noite, quando estou nervosa. Jogo Minecraft.
A23	Jogo vôlei.
A24	Jogo Roblox.

Quadro 23: Questionário com os alunos – Questão 4

Questão 4	O que você acha que é jogo?
A1	É uma brincadeira, algo para entreter e passar o tempo. Para não ficar no tédio.
A2	É algo para entreter e divertir.
A3	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A4	Coisas para te tirar do tédio.
A5	O que a gente usa para se divertir.
A6	Acho que é uma prática de distrair a cabeça e se divertir sozinho ou com amigos.
A7	Jogo é de jogar.
A8	Jogo é mistério, ação romance.
A9	Algo para se entreter ou sair de algum problema presente.
A10	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A11	É um jogo para a pessoa se divertir.
A12	Eu acho que jogo é para se distrair, para jogar quando você está no tédio.
A13	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A14	Algo para sair do tédio ou para se divertir.
A15	Uma forma de você se distrair ou de aprender, alguns jogos te dão lições de moral, que fazem você acordar pra vida.
A16	Jogo é uma forma de entreter as pessoas.
A17	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A18	Pra deixar feliz.
A19	Jogos eletrônicos, esportes, jogos de tabuleiros e algumas brincadeiras.
A20	A melhor coisa que o ser humano já criou em toda a nossa existência.
A21	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A22	Jogo para mim é uma coisa para se divertir e se conectar com amigos.
A23	Vôlei, futebol.
A24	Jogos para se acalmar, para tirar do tédio.

Quadro 24: Questionário com os alunos – Questão 5

Questão 5	Você gosta de ler e escrever?
A1	Eu gosto de ler, mas não gosto de escrever. Gosto de ler suspense, terror etc.
A2	Eu gosto dos dois.
A3	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A4	Sim, gosto mais de ler.
A5	Eu não gosto de ler e não gosto muito de escrever.
A6	Não gosto de escrever, mas gosto de ler.
A7	Eu gosto de ler.

A8	Ler porque é gostoso.
A9	Com certeza, já que é fundamental para nosso aprendizado.
A10	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A11	Não gosto.
A12	Sim, gosto mais de escrever.
A13	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A14	Sim, eu gosto de ler e escrever.
A15	Sim, mais de ler.
A16	Gosto as vezes de ler.
A17	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A18	Não gosto.
A19	Sim, prefiro escrever. Ler me interessa muito, mas depende do que.
A20	Eu gosto de escrever historinhas, e eu tenho preguiça de ler.
A21	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A22	Gosto.
A23	Não gosto muito e nem leio muito, só quando estou na escola.
A24	Mais ou menos.

Quadro 25: Questionário com os alunos – Questão 6

Questão 6	Você gosta mais de ler e escrever do que jogar?
A1	Gosto de ler e jogar, mas prefiro ler do que jogar, pois a leitura me proporciona mais entretenimento.
A2	Não, porque ler e escrever pode cansar e jogar é mais divertido.
A3	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A4	Gosto mais de jogar, porque é uma atividade física.
A5	Eu gosto mais de jogar.
A6	Eu gosto mais de jogar, pois quando saio para jogar bola triste e meio bravo, quando volto pareço renovado.
A7	Porque eu gosto mais de ler.
A8	Ler e jogar, porque é mais fácil.
A9	Com certeza jogar, pois me divirto mais. Eu ainda gosto de ler e escrever, mas eu prefiro jogar.
A10	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A11	Não, prefiro mil vezes jogar do que escrever e ler.
A12	Sim, gosto mais de ler e escrever, porque eu não gosto muito de jogo, gosto mais de assistir no celular.
A13	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A14	Mais ou menos, porque eu gosto dos três: ler, escrever e jogar.
A15	Quando são jogo de criar umas histórias até gosto, mas tirando isso não.
A16	Gosto de jogar, mas também gosto de ler.
A17	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A18	Não, os jogos são mais legais, deixam a vida feliz.
A19	Depende do que. Jogar é em 1º lugar e depois escrever e ler. A leitura me acalma.
A20	Eu gosto mais de jogar, porque jogar me deixa feliz.
A21	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A22	Não, prefiro jogar.
A23	Gosto mais de jogar, porque tenho um pouco de preguiça.
A24	Prefiro jogar, mas as vezes arrumo um tempinho para ler.

Quadro 26: Questionário com os alunos – Questão 7

Questão 7	Acha possível aprender mais a ler e escrever com um jogo?
A1	Depende muito, mas dependendo do jogo é possível que aprendam com um jogo.
A2	Não, os professores ensinam muito melhor.

A3	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A4	Sim, pois tem vários tipos de atividades.
A5	Não, um jogo não tem a capacidade de ajudar você ler.
A6	Inglês os jogos podem ajudar, mas para o português é melhor estudar.
A7	Não, porque não é só um jogo.
A8	Sim, porque tem falas então ler está bem mais fácil.
A9	Não, pois eu nunca tentei, não gosto muito dessa forma de aprendizado.
A10	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A11	Sim.
A12	Sim, acho possível aprender a ler e escrever em um jogo, porque tem vários jogos que te ensina a ler e escrever.
A13	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A14	Não, porque no jogo a pessoa pode focar mais do que na leitura e na escrita.
A15	Sim, jogos que te aplicam lições eles te ajudam sim.
A16	Dependendo do jogo ele pode sim ajudar a ler e escrever.
A17	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A18	Sim, existem muitos jogos de ler e escrever.
A19	Sim, eu já aprendi muito de inglês e português jogando, como palavras novas. Jogos de tabuleiro também é algo que me ajuda.
A20	Sim, porque tem jogos que quando o personagem fala aparece um texto na tela pra você ler.
A21	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A22	Sim, acho possível.
A23	Sim, pois foi assim que aprendi.
A24	Sim.

Quadro 27: Questionário com os alunos – Questão 8

Questão 8	Quero ensinar coisas bem legais sobre jogo, você quer aprender?
A1	Sim.
A2	Sim.
A3	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A4	Sim.
A5	Sim.
A6	Sim.
A7	Não.
A8	Sim.
A9	Sim.
A10	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A11	Sim.
A12	Sim.
A13	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A14	Não.
A15	Sim.
A16	Não, eu uso o jogo para me divertir.
A17	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A18	Sim quero.
A19	Sim.
A20	Sim.
A21	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A22	Sim.
A23	Sim.
A24	Sim.

Quadro 28: Questionário com os alunos – Questão 9

Questão 9	Você pensa em ser aluno de curso superior? Qual curso te interessa?
A1	Sim, eu gostaria de fazer primeiro técnico em enfermagem, e depois, veterinária e talvez enfermagem.
A2	Sim. Medicina, sempre quis salvar vidas.
A3	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A4	Gostaria de fazer curso de maquiagem, para aprender a maquiar as pessoas e eu.
A5	Sim. Eu gostaria de fazer enfermagem.
A6	Sim, odontologia.
A7	Sim, aeromoça porque é legal.
A8	Sim, robótica porque é legal.
A9	Sim, gostaria de fazer fisioterapia ou engenharia civil.
A10	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A11	Não.
A12	Quero fazer curso de influencer, porque acho que é mais meu estilo.
A13	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A14	Sim, direito.
A15	Sim, curso de artes para fazer pinturas.
A16	Sim, penso em fazer faculdade pública de odontologia.
A17	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A18	Tecnologia e informática.
A19	Sim, psicologia.
A20	Sim, desenvolvedor de jogos.
A21	Ausente no dia da aplicação do questionário.
A22	Sim, medicina.
A23	Acho que sim, mas ainda estou em dúvida.
A24	Sim, veterinária.

5.5.1 ANÁLISES E DISCUSSÕES A RESPEITO DA PESQUISA DE CAMPO COM ALUNOS (RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO)

A análise dos dados obtidos por meio do questionário aplicado aos alunos revelou que a maior parte deles possui contato prévio com jogos, sobretudo os de natureza digital, como *Free Fire*, *Roblox*, *Minecraft* e *GTA*. Esses jogos, conforme a tipologia proposta por Roger Caillois (2017), podem ser enquadrados predominantemente nas categorias *agôn* (competição) e *ilinx* (vertigem), muitas vezes aliados a elementos de *mimicry* (simulação), especialmente nos jogos de mundo aberto e de construção. Entretanto, cabe destacar que, no cotidiano desses estudantes, o jogo aparece frequentemente como uma atividade desvinculada de objetivos educativos, regida pela lógica da distração, do consumo e da alienação.

Essa constatação é central para problematizar o modo como o jogo é apropriado fora do contexto escolar, muitas vezes esvaziado de seu potencial formativo, pois dominado pela lógica mercadológica e performática, característica da cultura digital capitalista. Tais jogos, oferecidos por grandes empresas de tecnologia, são consumidos de forma passiva e massiva, promovendo, com frequência, valores como o individualismo, a competição exacerbada, a violência

simbólica e o esvaziamento do tempo reflexivo. O jogo, nesse contexto, deixa de ser mediação e passa a ser mercadoria – um produto embalado para o entretenimento, que contribui para a reprodução ideológica das formas hegemônicas de pensar e agir.

É justamente nesse ponto que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) oferece contribuições fundamentais. Ao conceber o jogo como prática social historicamente produzida, a PHC propõe sua ressignificação dentro da escola – não como distração ou prêmio, mas como atividade pedagógica mediada, intencional e crítica. O jogo, para além do entretenimento, pode se tornar um instrumento de apropriação ativa dos conhecimentos linguísticos, como gramática, semântica, ortografia, leitura e produção textual. Isso requer que o professor atue como intelectual orgânico, selecionando e/ou elaborando jogos didáticos que articulem o conteúdo escolar aos saberes socialmente construídos, promovendo, por meio da ludicidade, a formação crítica dos estudantes.

Diferentemente da lógica dos jogos comerciais, que naturalizam a competição e o consumo, o jogo mediado pedagogicamente pode permitir a compreensão crítica da linguagem e de seu papel nas relações sociais. Jogos que trabalham com variações linguísticas, gêneros textuais, leitura crítica de discursos e produção escrita orientada por finalidades sociais reais – quando inseridos em uma sequência didática planejada com base nos cinco momentos da PHC – tornam-se formas positivas poderosas de emancipação intelectual. Eles mobilizam o pensamento teórico, ampliam o repertório linguístico, valorizam o diálogo e desenvolvem a capacidade de análise da realidade.

No entanto, isso só é possível se o professor for capaz de romper com o uso acrítico do jogo, superando tanto a visão tecnicista (que o utiliza apenas para "facilitar" o ensino) quanto a visão lúdica liberal (que o encara como um fim em si mesmo). O jogo, na perspectiva histórico-crítica, só tem sentido se estiver subordinado ao conteúdo escolar sistematizado e se for planejado para intervir nas contradições vividas pelos estudantes em sua prática social inicial, conduzindo-os à prática social transformada.

Assim, o que se evidencia nesta pesquisa é que, embora os alunos estejam imersos em práticas lúdicas diversas fora da escola, essas experiências, por si sós, não promovem a formação crítica. Ao contrário, muitas vezes reforçam o conformismo e a passividade. Cabe à escola, portanto, resgatar o jogo como ferramenta contra-hegemônica, vinculando-o à formação plena do sujeito. A contribuição da PHC, nesse processo, é decisiva, pois fornece o arcabouço teórico-metodológico necessário para transformar o jogo em atividade educativa intencional, crítica e libertadora.

O Materialismo Histórico-Dialético (MHD), enquanto método de análise da realidade social e fundamento epistemológico da Pedagogia Histórico-Crítica, oferece importantes contribuições para a ressignificação do jogo no processo educativo. Essa abordagem permite compreender o jogo não como algo natural ou atemporal, mas como uma prática social historicamente determinada, que carrega marcas das relações de produção e das formas ideológicas vigentes em cada período histórico. Assim, o jogo pode ser analisado em sua totalidade, revelando tanto seus potenciais formativos quanto suas apropriações alienadas pelo capital.

No contexto atual, observa-se que o jogo – especialmente os jogos digitais consumidos em larga escala pelos estudantes – tem sido apropriado pelo mercado capitalista como mercadoria, produzida com o objetivo de entretenimento, lucro e captura da atenção. Essa apropriação desvincula o jogo de seu potencial criador e educativo, reduzindo-o a um produto de consumo rápido, que reforça valores como a competição, o individualismo e a submissão às regras impostas por sistemas fechados. Os jogos digitais mais acessados pelos estudantes da escola pública, como revelado nos questionários desta pesquisa, seguem essa lógica, oferecendo experiências que, muitas vezes, reforçam o conformismo e a alienação, sem provocar reflexão sobre o real.

É justamente nesse ponto que o Materialismo Histórico-Dialético se mostra essencial para a prática educativa: ao considerar que o conhecimento se constrói na relação entre o sujeito e o objeto histórico, esse método permite transformar o jogo em mediação para a apropriação crítica do mundo social. A partir da historicização do jogo, os estudantes podem compreender que as formas lúdicas, assim como a linguagem e os saberes escolares, são produtos humanos, inscritos em condições sociais concretas e, portanto, passíveis de transformação.

Ao ser integrado de forma crítica ao processo pedagógico, o jogo pode cumprir o papel de instrumento de superação da consciência ingênua, contribuindo para que o aluno compreenda a si mesmo como parte de um processo histórico maior. O MHD favorece essa compreensão ao revelar as contradições do mundo do trabalho, da cultura e da linguagem, possibilitando que o estudante desenvolva uma identidade crítica e historicamente situada. O jogo, nesse contexto, deixa de ser apenas uma atividade recreativa e passa a ser uma ferramenta de formação omnilateral, pois atua no plano simbólico, afetivo e cognitivo de maneira integrada.

Além disso, ao resgatar o jogo como expressão da criatividade humana e da prática social coletiva, o MHD permite denunciar sua apropriação alienada pelo capital e oferecer uma alternativa educativa que o reposicione como atividade pedagógica intencional, inserida em

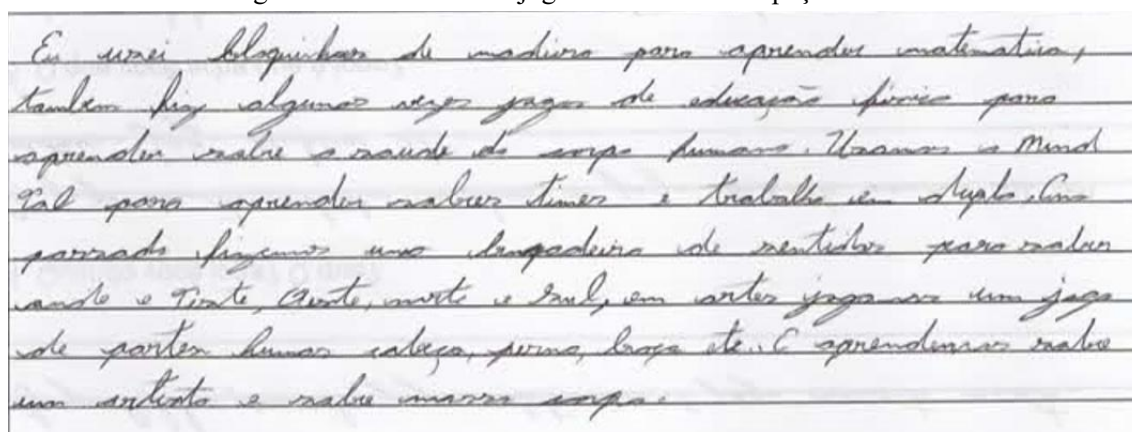
uma prática educativa transformadora. Essa abordagem rompe com a dicotomia entre ludicidade e seriedade, reconhecendo no jogo um espaço privilegiado para a mediação de conteúdos sistematizados, desde que articulado à finalidade educativa de formação crítica do sujeito.

Dessa forma, o Materialismo Histórico-Dialético não apenas explica o processo de mercantilização do jogo na sociedade capitalista, mas também propõe sua superação, ao recolocá-lo no centro de uma prática educativa que reconhece o estudante como sujeito histórico, capaz de intervir no mundo a partir da compreensão crítica da realidade. Essa é, portanto, uma via fundamental para que o jogo deixe de ser apenas um reflexo das lógicas do capital e se torne parte ativa de um projeto de formação humana emancipadora.

Na questão 1⁵, os alunos demonstraram receio em responder apenas “sim” ou “não”, provavelmente por estarem realizando a atividade com o professor de Língua Portuguesa e associarem a tarefa a uma resposta mais elaborada. Apesar das orientações, muitos preferiram complementar suas respostas. Nesse contexto, 17 alunos afirmaram gostar de jogar, enquanto dois disseram que não.

O pesquisador, no período anterior à aplicação do questionário, realizou uma roda de conversa com os alunos sobre a temática. Em determinado momento da conversa, falou-se das memórias que eles tinham sobre jogos na escola. O professor, então, pediu que registrassem, de forma objetiva, quais eram essas memórias. A seguir, apresentam-se duas imagens digitalizadas, com os registros dos alunos A19 e A4 sobre suas memórias de jogos no espaço escolar.

Figura 11: Memórias de jogos utilizados no espaço escolar.

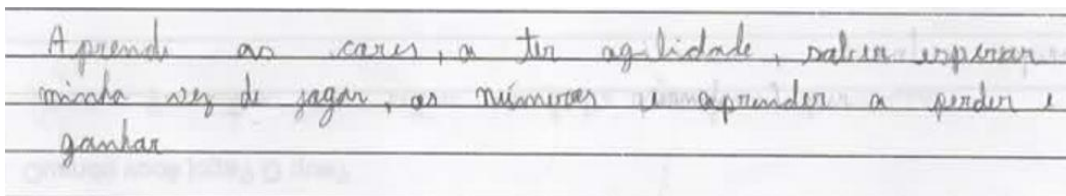


Transcrição: “Eu usei bloquinhos de madeira para aprender matemática, também fiz algumas vezes jogos de educação física para aprender sobre a saúde do corpo humano. Usamos o Mindb para aprender sobre times e trabalho em dupla. Ano passado fizemos uma

⁵ Durante a aplicação foi identificada uma falha na formulação da questão 1, que deveria ter sido de múltipla escolha.

brincadeira de sentidos para saber onde é Leste, Oeste, Norte e Sul, em artes jogamos um jogo de partes humanas, cabeça, perna braço etc. E aprendemos sobre artista e sobre massa do corpo”.

Fonte: A19.



Transcrição: “Aprendi as cores, a ter agilidade, saber esperar minha vez de jogar, os números e aprender a perder e ganhar.”

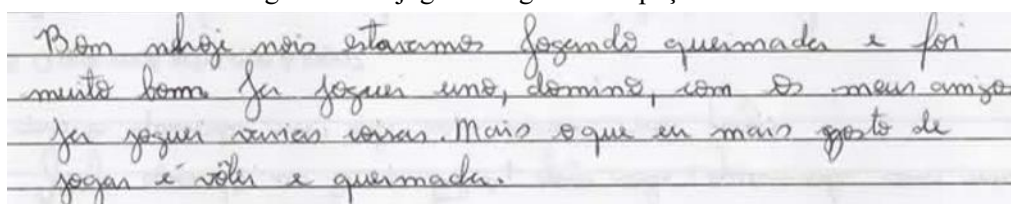
Fonte: A4.

Na questão 2, os alunos foram questionados sobre o gosto por jogos, e os dados obtidos corroboraram as respostas da questão anterior, na qual afirmaram, em sua maioria, que gostavam de jogar, mantendo-se uma proporção semelhante. Em virtude da era digital, a maioria indicou que joga principalmente de forma online. Contudo, após a interação entre os participantes, alguns passaram a reconhecer outras formas de jogos além dos virtuais, como os praticados durante o intervalo escolar e nas aulas de Educação Física.

O aluno identificado como A7, por outro lado, declarou não ter interesse em jogar, enquanto os demais mencionaram atividades como futebol, vôlei e jogos de tabuleiro entre suas preferências.

Embora os alunos inicialmente demonstrem preferência por jogos online, devido à forte influência da internet, a exposição a diferentes modalidades no ambiente escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, contribui para ampliar o reconhecimento e a valorização de outras formas de jogo, como demonstra o relato do aluno A12.

Figura 12: O jogo analógico no espaço escolar.



Transcrição: “Bom, hoje nós estávamos jogando queimada e foi muito bom. Já joguei uno, dominó, com os meus amigos. Já joguei várias coisas. Mais o que eu mais gosto de jogar é vôlei e queimada”

Fonte: A12

Conforme demonstrado nas respostas dos alunos, observa-se que o jogo exerce um papel significativo em suas preferências e experiências de aprendizagem. Essa percepção está em consonância com a concepção de Caillois (2017, p. 39), que define o jogo como “uma atividade livre”, marcada pela espontaneidade, ausência de coerção e natureza lúdica. Nesse sentido, o jogo não apenas proporciona entretenimento, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos indivíduos, ao estimular a criatividade, a cooperação e a capacidade de resolução de problemas em um ambiente dinâmico e motivador.

No contexto da sociedade capitalista neoliberal, em que a educação dualista tende a superficializar os conhecimentos nas escolas públicas, as práticas com jogos tornam-se cada vez mais restritas, tanto em número quanto em sua dimensão histórica. Há uma limitação no conhecimento sobre a origem dos jogos, os contextos socioculturais em que emergiram e os próprios jogadores, o que compromete a compreensão de sua relevância educacional. Assim, os jogos tradicionais infantis, outrora praticados majoritariamente fora do ambiente escolar, passam a ser restritos ao espaço da escola, muitas vezes desprovidos de aprofundamento que os relacione a processos históricos, sociais e culturais mais amplos.

Nesse sentido, a prática pela prática pode tornar-se evasiva, pois, embora proporcione diferentes formas de conhecimento, não se desdobra em ações mais elaboradas que contribuam para a construção de uma sociedade emancipada. A esse respeito, Leontiev (1978) enfatiza que a atividade lúdica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da consciência e na internalização das significações sociais, sendo mediada por interações simbólicas e culturais que transcendem a experiência imediata do jogo. Dessa forma, a compreensão dos jogos deve ultrapassar o mero entretenimento, inserindo-se em um contexto educacional crítico que favoreça a formação integral dos sujeitos.

A questão 3 revelou que muitos estudantes recorrem aos jogos em momentos de cansaço, tédio ou nervosismo, indicando que esses cumprem uma função de alívio das tensões e promoção do bem-estar. Enquanto 12 alunos mencionaram jogos online como os mais praticados, outros sete citaram jogos como futebol, vôlei e de tabuleiro. O futebol, especificamente, foi apontado como o mais presente no cotidiano da turma.

O futebol pode ser classificado como pertencente à categoria *agôn*, conforme a tipologia proposta por Caillois (2017), caracterizando-se pela competição e pelo aprimoramento contínuo das habilidades dos jogadores. Nesse tipo de jogo, a performance individual e coletiva é constantemente avaliada e comparada, exigindo dos participantes disciplina, estratégia e desenvolvimento motor. Além disso, em sua forma profissional, o futebol é praticado em alta performance com finalidade de lucro, tornando-se um produto midiático e um dos principais

elementos da indústria esportiva global. Esse fenômeno reflete a mercantilização do esporte na sociedade contemporânea, em que o espetáculo esportivo é explorado por patrocinadores, emissoras e plataformas digitais, influenciando padrões culturais e econômicos.

Os jogos da categoria *agôn* propiciam aprendizagens sucessivas, à medida que os jogadores se empenham para aprimorar suas técnicas, táticas e capacidades físicas, buscando superar desafios e adversários. Essa dinâmica de superação favorece não apenas o desenvolvimento motor, mas também competências socioemocionais, como a resiliência, a cooperação e o espírito esportivo. Contudo, quando o foco recai exclusivamente sobre a competitividade e o rendimento, há o risco de reduzir o jogo a uma lógica mercadológica, distanciando-o de sua dimensão lúdica e educativa.

Caillois (2017) observa que os jogos apresentam notável estabilidade ao longo do tempo: enquanto impérios e instituições desaparecem, muitos jogos permanecem praticamente inalterados, mantendo suas regras e, em muitos casos, os mesmos acessórios. Essa continuidade evidencia a relevância cultural e social do jogo, que transcende contextos históricos e tecnológicos.

A incidência dos jogos online também reflete o avanço de práticas que envolvem simultaneamente as categorias *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*, conforme a tipologia proposta por Caillois. Nos jogos online competitivos (*agôn*), os jogadores buscam superar adversários por meio de habilidade e estratégia. Os jogos baseados no acaso (*alea*) introduzem elementos imprevisíveis, como sorte e probabilidades, que influenciam os resultados independentemente da destreza dos jogadores. Já os jogos de simulação (*mimicry*) permitem a imersão em realidades virtuais, promovendo experiências interativas que envolvem representação e criatividade. Por fim, os jogos que exploram a vertigem (*ilinx*) estimulam estados alterados de percepção, como ocorre em experiências de realidade virtual ou em mecânicas que desafiam a estabilidade sensorial dos participantes.

Essas categorias, embora historicamente presentes em diferentes práticas lúdicas, são ressignificadas no ambiente digital, onde as interações ocorrem em tempo real e são mediadas por algoritmos e plataformas tecnológicas. A ampliação dos jogos online demonstra, assim, não apenas a permanência das estruturas lúdicas clássicas, mas também sua adaptação às novas formas de sociabilidade e consumo no contexto contemporâneo.

Com base nas respostas dos alunos, os jogos online mais mencionados foram: *Roblox*, *FIFA*, *Minecraft*, *Pokémon*, *Free Fire*, *GTA*, *The Sims* e *Pazu*. A maioria pertence à categoria *mimicry*, evidenciando uma preferência por simulação e imersão em mundos virtuais. Jogos competitivos (*agôn*), como *FIFA* e *Free Fire*, também foram destacados. Essa predominância

sugere que os alunos utilizam os jogos tanto para entretenimento quanto para experiências imersivas, que favorecem a exploração criativa e a socialização.

A questão 4, que abordava a definição de “jogo”, foi a que exigiu mais tempo dos alunos. Muitos demonstraram dificuldade em conceituar o termo, o que gerou perguntas ao professor/pesquisador. O aluno A6 auxiliou os colegas ao compartilhar sua resposta: “Acho que é uma prática de distrair a cabeça e se divertir sozinho ou com amigos.” Esse comentário desencadeou uma discussão sobre diferentes tipos de jogos. O aluno A2 aproveitou o momento para comentar: “Quando a gente era pequeno, a professora sempre trazia jogo, como bingo e dominó. Agora, os professores não trazem mais, só tem lição.”

Para Huizinga (2019), a evasão no jogo desafia qualquer tentativa de análise ou interpretação lógica, pois ele não pode ser reduzido a outras categorias mentais. Nenhuma língua moderna oferece um equivalente exato ao termo, embora o inglês *fun* ou o holandês *aardigheid* se aproximem dessa ideia. Essa característica posiciona o jogo como uma categoria primordial da vida, perceptível desde os níveis mais elementares da existência animal. É válido, portanto, considerar o jogo como uma “totalidade”, no sentido pleno do termo, sendo necessário analisá-lo e compreendê-lo dessa forma.

[...] o divertimento do jogo resiste a toda análise ou interpretação lógica. Como conceito, não pode ser reduzida a qualquer outra categoria mental. Nenhuma outra língua moderna por mim conhecida possui uma palavra exata com o inglês *fun*. A palavra holandesa *aardigheid*, talvez se aproxime disso (derivada de *aard* – natureza, ser essência – em alemão, e mostra bem que a ideia não pode ser submetida a uma explicação mais prolongada... é legítimo considerar o jogo uma ‘totalidade’, no moderno sentido da palavra, e é como totalidade que devemos procurar avaliá-lo e compreendê-lo (Huizinga, 2019, p. 4).

Assim, para Huizinga (2019), o jogo transcende a esfera da vida humana e não pode ser fundamentado exclusivamente em elementos racionais, pois estaria restrito à experiência humana. Sua existência é independente de qualquer grau de civilização ou concepção de universo. Todo ser pensante pode perceber, de forma intuitiva, que o jogo possui uma totalidade autônoma, mesmo que não exista uma palavra universal para defini-lo. Embora abstrações como justiça, beleza ou Deus possam ser negadas, o mesmo não ocorre com o jogo, cuja existência é inegável.

No entanto, no contexto da sociedade capitalista, sobretudo em sua fase neoliberal, o jogo é explorado para gerar lucro. O crescimento da indústria do entretenimento pode ser compreendido à luz da teoria da Indústria Cultural, conforme formulada por Adorno e Horkheimer (1985), os quais argumentam que a cultura, em vez de constituir um espaço de liberdade e criatividade, torna-se um mecanismo de reprodução do capital, padronizando

comportamentos e promovendo o consumo passivo. Nesse sentido, o jogo – enquanto prática originalmente vinculada ao prazer e à espontaneidade – é transformado em mercadoria, formatado para atender às demandas do mercado e gerar valor econômico.

Jogos das categorias *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx* são comercializados em larga escala devido ao interesse humano por jogos ao longo da vida. A gamificação de diversas atividades – do entretenimento à educação e ao mercado de trabalho – reforça essa lógica de mercantilização, na qual a ludicidade é instrumentalizada para fins econômicos. Neste cenário, uma educação crítica – portadora de consciência sobre a realidade social – pode desempenhar um papel fundamental na problematização dessas dinâmicas.

Diante do exposto, é crucial considerar as categorias do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), especialmente as de totalidade e trabalho, para compreender as dinâmicas que envolvem o jogo no contexto da sociedade contemporânea. A categoria da totalidade permite analisar o jogo não como um fenômeno isolado, mas como parte integrante de um sistema social, econômico e cultural mais amplo, imerso em processos históricos e estruturais (Marx, 2013). Nesse sentido, a mercantilização do jogo, especialmente no capitalismo neoliberal, reflete a tendência de transformação das práticas culturais em mercadorias, que, por sua vez, estão subordinadas à lógica do mercado (Adorno; Horkheimer, 1985).

O trabalho, por sua vez, enquanto categoria central no MHD, não se limita à dimensão produtiva da economia, mas se estende a todas as formas de atividade humana, incluindo o lazer e o entretenimento. Essa categoria permite compreender o jogo não apenas como uma atividade recreativa ou de lazer, mas também como um campo de produção de valor, no qual o esforço humano, mesmo em suas dimensões lúdicas, articula-se com as relações de produção capitalistas, que buscam otimizar o consumo e a exploração (Marx, 2013; Dardot; Laval, 2016). Dessa maneira, o jogo, enquanto prática social, está diretamente conectado à estrutura do trabalho, refletindo as relações de exploração e controle que caracterizam o sistema capitalista, tanto no ambiente de trabalho quanto nas esferas de consumo e entretenimento.

Assim, para Schuler (2024), em um presente marcado pela escassez narrativa e pela exaltação do espetáculo do marketing, a leitura e a escrita exigem uma nova temporalidade, uma nova forma de relação consigo mesmo e com o outro. Essas práticas, quando vistas como transmissoras da cultura e apresentadoras do mundo às crianças e jovens, têm o poder de ampliar o pensamento e enriquecer a vida.

Portanto, para além do ensino técnico e rápido de habilidades e competências, a educação com jogos deve elevar a condição humana, promovendo o cultivo de uma atenção mais profunda e de um modo de viver digno e coerente, que transcenda a educação técnico-

instrumental de base dualista, na qual a lógica se sustenta na pressão de avaliações em larga escala, sincronizadas com o mercado – inclusive o de produtos educacionais – com o objetivo de abrir novos nichos para o lucro.

A educação, na perspectiva crítica aqui adotada, coloca o ser humano e sua humanidade no centro do processo educativo. Logo, para ser inserido socialmente e habitar o mundo, é necessário tornar-se plenamente humano. Para uma educação omnilateral, as histórias e todo o jogo que pode envolvê-las corroboram conhecimentos históricos, artísticos, científicos e filosóficos, rompendo com os processos alienantes, pois nos conectam com aqueles que vieram antes de nós, nos ajudam a questionar o que é tomado como natural, nos despertam para ver e ouvir de novas maneiras e nos encorajam a assumir responsabilidades sociais no mundo. É nesse processo que abrimos espaço para o outro e, ao mesmo tempo, nos encontramos em constante transformação social. Logo, a leitura e a escrita não podem ser reduzidas a meros instrumentos de registro e transmissão de informações, pois, conforme defendido por pensadores críticos, essas práticas são fundamentais para o desenvolvimento de uma consciência reflexiva e emancipatória.

Adorno e Horkheimer (1985), ao discutirem a Indústria Cultural, apontam que, no contexto capitalista, as formas tradicionais de produção e consumo de informações buscam homogeneizar e alienar o indivíduo, afastando-o de uma reflexão crítica. No entanto, a educação que favorece a leitura e a escrita como práticas de subjetivação e crítica social – e não apenas de reprodução de conteúdo – possibilita ao indivíduo manter a perplexidade diante dos horrores do mundo e, ao mesmo tempo, sensibilizar-se com a dor do outro.

Esse processo, de acordo com Giddens (2005), é central para a construção de conexões sensíveis, permitindo ao indivíduo, por meio de sua capacidade simbólica de pensar e expressar-se, criar formas de relação consigo e com os outros. Nesse sentido, a leitura e a escrita tornam-se não apenas meios de comunicação, mas práticas de transformação social e pessoal, que promovem uma educação capaz de romper com os processos alienantes e fomentar uma consciência crítica e empática.

A prática da leitura e da escrita pode ser ressignificada como forma de resistência, assumindo uma postura filosófica que questiona a verdade – especialmente no cenário atual, em que a produção de conhecimento está cada vez mais vinculada a interesses ideológicos e de mercado. Em sua análise sobre os aparelhos ideológicos de Estado, Althusser (1980) afirma que as instituições, incluindo as escolas, desempenham um papel central na reprodução das relações de poder existentes, perpetuando ideologias dominantes. A educação, nesse contexto, não é apenas um meio de transmissão de saberes, mas um campo de luta, no qual as práticas de leitura

e escrita podem ser moldadas para servir aos interesses do mercado e do poder, e não à emancipação crítica dos indivíduos.

A privatização das ações educativas e a redução da leitura e da escrita a competências técnicas estão diretamente ligadas à ideologia neoliberal, que busca despolitizar o conhecimento, tornando-o funcional apenas para a inserção no mercado de trabalho, em vez de fomentar uma formação crítica e reflexiva.

Portanto, ao ressignificar as práticas de leitura e escrita, elas podem se tornar um campo de resistência, um instrumento de questionamento das verdades impostas e das relações de poder. Em um cenário em que as políticas públicas educacionais estão sendo enfraquecidas, é necessário que a educação se torne um espaço de reflexão e transformação social, onde o questionamento da verdade e o desenvolvimento de uma consciência crítica se consolidem como elementos centrais da formação humana.

Após compreender as questões de leitura e escrita pelas palavras de Schuler (2024), observa-se o resultado do trabalho de governos neoliberais nas escolas, quando quatro alunos (A5, A11, A18 e A23) afirmaram não gostar de ler nem de escrever. A maioria, no entanto, mostrou preferência pela leitura, enquanto a escrita ainda é vista como uma prática que não desperta interesse. O aluno A20 disse: “Eu gosto de escrever historinhas, mas tenho preguiça de ler.” Ao mencionar “historinhas”, referia-se a histórias em quadrinhos.

Observou-se que os alunos limitam o conceito de leitura e escrita às práticas escolares, não reconhecendo outras formas, como a leitura de rótulos, discursos políticos, posts em redes sociais ou mensagens de texto, como parte dessas aprendizagens. Eles não tiveram a oportunidade de fazer leituras de mundo, dado o currículo que se restringe a uma abordagem fragmentada e formal de ensino, centrada em conteúdos desconectados da realidade cotidiana dos alunos. O currículo tradicional, muitas vezes rigidamente estruturado e desvinculado das experiências concretas dos estudantes, não favorece a ampliação do conceito de leitura e escrita para além da sala de aula. Assim, a educação se limita a um processo de aprendizagem que valoriza apenas textos acadêmicos e livros didáticos, sem considerar outras formas de produção e interpretação textual que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Esse modelo curricular negligencia o potencial formativo das práticas letradas que acontecem fora da escola, onde os alunos poderiam desenvolver uma compreensão mais ampla e crítica do mundo. A ausência de uma abordagem mais inclusiva e contextualizada na formação dos sujeitos impede que os estudantes se apropriem das múltiplas formas de leitura e escrita fundamentais para a construção de uma visão crítica e emancipatória da realidade.

A análise do Currículo Paulista de Língua Portuguesa, à luz das teorias críticas, permite um olhar mais atento às relações de poder e à reprodução das desigualdades no sistema educacional. A abordagem crítica sobre o ensino de LP não se limita à análise dos conteúdos formais e estruturados do currículo, mas questiona a forma como esses conteúdos são produzidos, organizados e apresentados aos alunos.

Na questão 6, houve unanimidade: os alunos preferem jogar a ler ou escrever. O aluno A9 declarou: “Com certeza jogar, pois me divirto mais. Eu ainda gosto de ler e escrever, mas prefiro jogar.” A preferência pelo jogo destaca o interesse humano por sentir prazer, alegria e satisfação – sensações intensamente despertadas pelo ato de jogar.

Para Elkonin (2009), o jogo de papéis aparece na criança como uma representação social quando ainda não se é adulto. Portanto, a aprendizagem social desde a infância pode ser compreendida de forma real, livre do senso comum oriundo da educação superficial e técnico-instrumental neoliberal presente nas políticas públicas educacionais paulistas nas últimas três décadas. Assim, os alunos do sétimo ano, participantes da pesquisa, em seu trajeto educacional, já poderiam ter outra compreensão da realidade em que vivem, sendo mais conscientes e seletivos em relação à escrita, ao jogo e a tantas outras práticas sociais, caso as políticas públicas fossem outras – com aportes teóricos críticos que os favorecessem.

A educação neoliberal no Brasil, especialmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), pode ser entendida como resposta a uma série de transformações políticas e econômicas globais ocorridas nas últimas décadas do século XX. O contexto neoliberal é marcado pela adoção de políticas econômicas que priorizam a liberdade de mercado, a privatização dos serviços públicos e a redução do papel do Estado em diversas áreas, incluindo a educação. Durante o governo FHC (1995–2002), o Brasil adotou várias dessas diretrizes com o objetivo de alinhar o sistema educacional às demandas do mercado globalizado.

Ainda na questão 6, sobre se os estudantes gostam mais de ler e escrever do que jogar, o aluno A23 complementou: “Gosto mais de jogar porque tenho um pouco de preguiça.” Para Marx (2013), o trabalho dualista da sociedade capitalista afasta o trabalhador de sua criação, distanciando-o de sua dimensão humana. Sentir preguiça ou desânimo pelos estudos de Língua Portuguesa – para ler e escrever na escola ou fora dela –, quando o ensino se torna mero preparo para o mundo do trabalho sem criação, também revela a realidade da educação técnico-instrumental.

Antunes (2019), em sua obra *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital* (2018), analisa o fenômeno do trabalho uberizado, que emerge no contexto da

tecnologização da educação e do trabalho em plataformas digitais. O autor destaca que essa forma de trabalho se caracteriza pela precarização, flexibilização e desregulamentação das relações laborais, tornando-se uma regra em vez de exceção.

Tinoco (2014) demonstra a importância de manter a vigilância e a resistência diante dos desafios educacionais impostos pelos contextos neoliberais e pós-modernos. O autor diz que é essencial não ceder ao cansaço, ao desânimo e à desorientação, já que os adversários aguardam qualquer sinal de fraqueza. Nesse confronto subjetivo, particularmente evidente na escola brasileira contemporânea, destaca-se o papel de reconstruir algo novo a partir das ruínas tecnológicas de uma relação pedagógica desgastada entre professor e aluno.

Trata-se de uma relação em que o aluno não apenas ignora a mensagem do professor, mas também desconfia de sua visão de humanidade, poesia e vida. Além disso, mesmo após aulas sobre leitura de textos líricos nacionais, o aluno frequentemente adere a comportamentos moldados por modas e expressões culturais aparentemente globalizadas, distanciando-se das propostas pedagógicas tradicionais. O autor evidencia, com isso, o que os governos neoliberais vêm promovendo nas escolas – como expresso na fala do aluno A23. Ou seja, ler e escrever perderam seu valor para estudantes que não reconhecem nessas práticas sua importância formativa, e cuja educação se restringe a prepará-los para a adaptação às mazelas do sistema.

Mesmo assim, a questão 7, na qual se pergunta se os estudantes acham possível aprender mais a ler e escrever com um jogo, evidenciou que seis alunos não veem o jogo como possibilidade de aprendizado, acreditando que somente a explicação do professor é eficaz. Por outro lado, onze estudantes consideram que o jogo pode contribuir para o aprendizado. O aluno A12 comentou: “Acho possível aprender a ler e escrever com jogos, porque existem vários que ensinam isso.” Já o aluno A2 manteve sua visão tradicional, afirmando: “Não, os professores ensinam muito melhor.”

De acordo com Marx (2013), considerando a categoria da contradição, a educação na sociedade de classes movimenta-se e se transforma de forma contraditória, sendo que as respostas dos alunos demonstram que, por fazerem parte da história social, são impactados por muitos agentes socioeducativos. Mesmo em um contexto no qual os aparelhos ideológicos são coercitivos, há espaço para pensamentos, ainda que imaturos, sobre o jogo como recurso favorável à educação.

Frigotto (2010b) aponta que o resgate ou a criação de uma escola pública unificada é um dos principais desafios para a sociedade brasileira, essencial para tornar a democracia uma realidade concreta. Essa questão, analisada há mais de sessenta anos por Gramsci ao discutir a reforma da antiga escola italiana, não se resume a mudanças em programas ou métodos. Trata-

se de transformar o complexo social como um todo, já que os professores e a escola são reflexos desse contexto mais amplo. Conforme demonstra o autor, é necessário mudar o complexo social para que os alunos não acreditem que apenas o professor ensina ou que o professor ensina melhor do que uma prática com jogos. As formas de aprender são múltiplas, e os estudantes precisam compreender essa realidade – e também que a educação deve ser humanizadora, tendo o ser humano no centro do processo educativo e o trabalho como forma dessa humanização, como escreve Saviani.

Para Saviani (2021b), o trabalho educativo deve ser compreendido como um processo fundamental de transformação social. A educação não pode ser dissociada do trabalho, pois este é o princípio que organiza a vida humana e deve ser integrado ao processo educativo.

Na questão 8, quando indagados sobre se gostariam que o professor ensinasse coisas “bem legais” sobre jogo, dezessete alunos demonstraram interesse em aprender mais sobre jogos, enquanto apenas dois não manifestaram esse interesse.

Por fim, na questão 9, quinze estudantes revelaram o desejo de cursar uma universidade, enquanto quatro não demonstraram esse objetivo. Os cursos mencionados foram: Medicina, Odontologia, Enfermagem, Veterinária, Psicologia, Informática, Direito, Artes, Fisioterapia e Engenharia Civil.

Ao analisar as questões 8 e 9, evidencia-se a urgência da Pedagogia Histórico-Crítica nas escolas públicas. O neoliberalismo, ao responsabilizar o Estado de bem-estar pelos problemas econômicos e sociais, implementa políticas que reduzem direitos e promovem privatizações como solução aparente. Esse modelo, embora disfarçado de ajuste necessário, tem objetivos econômicos e políticos que favorecem apenas a burguesia. Frequentemente ignora os impactos sociais negativos, gerando insatisfação popular e comprometendo os princípios democráticos. Para contê-la, constroem-se lógicas alienantes e de adaptação ao sistema por meio dos aparelhos ideológicos, incluindo a escola. Assim, torna-se imprescindível debater alternativas que preservem os direitos sociais e a participação democrática, resistindo à agenda neoliberal que prioriza o mercado em detrimento da classe trabalhadora.

5.6 OBJETO DE APRENDIZAGEM

DICLEI DE CARVALHO
LUCIENE FERREIRA DA SILVA

Formação crítica na Língua Portuguesa por meio do jogo:

uma abordagem da Pedagogia
Histórico-Crítica no 7º Ano do Ensino
Fundamental





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOCÊNCIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
FACULDADE DE CIÊNCIAS



Docência para
Educação Básica
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Formação crítica na Língua Portuguesa por meio do jogo:

uma abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica no 7º
Ano do Ensino Fundamental

AUTOR
DICLEI DE CARVALHO

ORIENTADORA
PROFª DRª LUCIENE FERREIRA DA SILVA

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
JOGO, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PERSPECTIVAS PARA
FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA

Objeto de aprendizagem desenvolvido como parte integrante do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica (Mestrado Profissional), pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP.

1

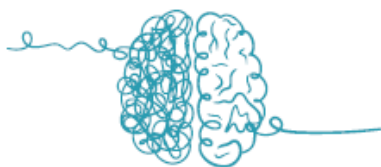
APRESENTAÇÃO

O que é ser crítico?

Uma pessoa crítica busca informações de forma ativa, cruza diferentes fontes e se esforça para identificar possíveis interesses ou manipulações por trás das narrativas. Esse processo envolve o desenvolvimento do conhecimento como a análise, a interpretação e a argumentação, além de uma disposição para ouvir, aprender e, quando necessário, revisar as próprias opiniões.

A criticidade também está ligada à autonomia intelectual. Quem é crítico não se deixa levar apenas por modismos, opiniões populares ou pela autoridade de quem fala. Em vez disso, avalia os argumentos com base em critérios racionais, científicos e éticos, refletindo sobre os impactos de suas ações e escolhas no coletivo. Em suma, ser crítico é estar disposto a construir um olhar mais amplo, questionando não apenas o mundo à nossa volta, mas também nossas próprias certezas.

Para Marx (1994), ser crítico significa adotar uma postura de análise profunda e transformadora da realidade social, econômica e histórica, com o objetivo de compreender suas contradições e propor mudanças estruturais. A crítica, para ele, não é apenas um exercício intelectual, mas um meio para desvelar as desigualdades e opressões que sustentam o sistema capitalista, indo além da simples contemplação ou aceitação do mundo como ele é.



O que é a Pedagogia Histórico-Crítica?

A Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani, é uma teoria pedagógica que compreende a educação como um processo histórico e social, destinado a promover a superação das contradições de classe presentes na sociedade. Para Saviani, a pedagogia deve se basear no materialismo histórico-dialético e atuar como um instrumento de transformação social.

Historicamente, a educação tem se estruturado de forma dualista, oferecendo uma formação intelectual e crítica às elites, enquanto reserva um ensino tecnicista e instrumental à classe trabalhadora. A Pedagogia Histórico-Crítica busca romper com essa lógica, garantindo que os trabalhadores também tenham acesso ao conhecimento sistematizado, possibilitando-lhes compreender criticamente a realidade e atuar como sujeitos da transformação social.

“

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos, que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

(Saviani, 2011B, p. 55-56)

”



Considerando a problemática dessa educação dualista na qual o ensino de forma geral é técnico instrumental e superficial para os alunos da escola pública, e no ensino de língua portuguesa, a qual segue orientações do currículo paulista e da BNCC, será apresentada a seguir, uma outra abordagem diferente da abordagem que tem foco no ensino de competências e habilidades que tem o homem no centro do processo educativo, por meio de uma pedagogia crítica não reprodutivista, que é a pedagogia histórico crítica, que busca a transformação social, proporcionando aos alunos o conhecimento científico, artístico e filosófico aprofundado produzido historicamente pela humanidade.

É fundamental destacar que um caminho seguro na prática educacional exige o domínio de uma teoria de suporte. Sem isso, os resultados tendem a ser práticas educacionais edêticas, alinhadas à lógica neoliberal.

Após essa breve explanação sobre o que significa ser crítico e sobre os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, apresenta-se uma sequência didática baseada na temática: Formação crítica na Língua Portuguesa por meio do jogo: Uma abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica no 7º Ano do Ensino Fundamental.



MATERIAL COMPLEMENTAR

Vista do “O avesso da educação”: a incorrigível lógica do neoliberalismo em ataque ao ensino público e seu impacto na educação.

Quando se trata da educação para alunos da escola pública, o único caminho a seguir é a construção de uma pedagogia crítica, que articule os saberes sistematizados à realidade concreta dos estudantes, formando sujeitos omnilateralmente desenvolvidos, capazes de compreender o mundo para transformá-lo.

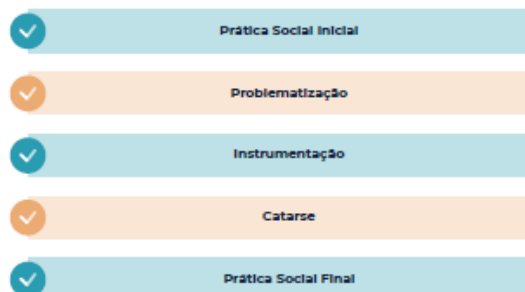
Para Saviani (2021b), a Pedagogia Histórico-Crítica se desenvolve na direção da apreensão da totalidade, partindo da compreensão da prática social inicial, situada em seu contexto concreto, e avançando por meio de sua problematização. Essa problematização é seguida pela etapa da instrumentalização, na qual se elabora e se utiliza um conjunto de métodos e técnicas pedagógicas voltadas ao enfrentamento dos problemas identificados. Esse processo pode incluir a criação de novos recursos didáticos, a adoção de estratégias de ensino e a adaptação de práticas pedagógicas às necessidades do contexto.

Importa destacar que não se trata apenas da aplicação de estratégias de ensino, mas também do levantamento e da seleção de materiais bibliográficos, científicos, artísticos e filosóficos que sustentem teórica e culturalmente a problematização. Esta, por sua vez, deve conduzir ao momento da catarse, compreendido como o ponto de inflexão em que ocorre a superação da compreensão imediata e se dá a transformação qualitativa do entendimento — momento em que a prática pedagógica começa a incidir de modo efetivo sobre a realidade social e educacional.

Esse processo é dinâmico e dialético, podendo se repetir quantas vezes forem necessárias, à medida que novos estudos, conteúdos e experiências forem incorporados às problematizações, resultando em intervenções pedagógicas mais refinadas e impactantes. Por fim, retorna-se à prática social — agora reconfigurada —, momento em que tanto o aluno quanto o professor se encontram em novos patamares de compreensão da realidade, aproximando-se, assim, da totalidade do conhecimento.

10

Os passos da Pedagogia Histórico-Crítica são movimentos e não devem ser confundidos com técnicas ou momentos estanques, pois podem ocorrer inúmeras vezes — tantas quantas forem possíveis ou necessárias — na busca pela totalidade. De forma meramente ilustrativa, apresentam-se a seguir.



MATERIAL COMPLEMENTAR

"Pedagogia Histórico-crítica e a prática transformadora",
Organizadores José Claudinei Lombardi Maria Lília
Imbiriba Sousa Colares Paulino José Orso.

Página 129.

11

O que são Gêneros Textuais?

Segundo Rojo (2001), os gêneros textuais são “tipos relativamente estáveis de enunciados, identificáveis por traços funcionais e formais, que se realizam em situações comunicativas socialmente estabelecidas”. Ou seja, os gêneros são formas recorrentes de uso da linguagem que atendem a propósitos comunicativos específicos em contextos sociais determinados.

Rojo destaca que os gêneros não são apenas formas fixas, mas práticas sociais discursivas, que combinam formas, conteúdos e funções, e que se transformam conforme as necessidades comunicativas da sociedade.

Na sequência didática, trabalharemos com três gêneros distintos:

- **O Capital para Crianças**, que pertence ao gênero **literatura didática** ou **texto informativo educativo**, com o objetivo de apresentar conceitos econômicos e sociais de forma acessível e instrutiva para o público infantojuvenil, abordando a temática da exploração do trabalho e das relações sociais no sistema capitalista;
- **Os Retirantes**, de Portinari, que pertence ao gênero **arte visual** ou **pintura de caráter social**, uma manifestação artística que expressa criticamente a realidade da migração forçada e da desigualdade social, sensibilizando o observador para as condições de sofrimento e exclusão vivenciadas por essas populações;
- O poema **“O Bicho”**, de Manuel Bandeira, integrante do gênero **poesia**, caracterizado pelo uso da linguagem estética, expressiva e simbólica para tratar da fome, da miséria e da desumanização provocadas pela exclusão social.

2

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

PRÁTICA SOCIAL INICIAL

O que é a Prática social?

A prática social se refere ao contexto social e educacional existente antes da intervenção pedagógica.

Vamos ler 3 obras:

- O capital para crianças;
- Os retirantes, de Candido Portinari;
- e O bicho, de Manuel Bandeira.

Você conhece ou já estudou alguma dessas obras?



Livro "O capital para crianças"

Disponível em:
[amazon.com.br](https://www.amazon.com.br)



O Bicho, de Manuel Bandeira

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.



Fonte: Poema O Bicho de Manuel Bandeira com análise e significado - Cultura Genial (portal.dzpp.pt).



15

Os retirantes, Candido Portinari



Fonte: Arte migrante: 11 artistas e 11 obras em 2022 - Candido Portinari - Museu de Imigração.

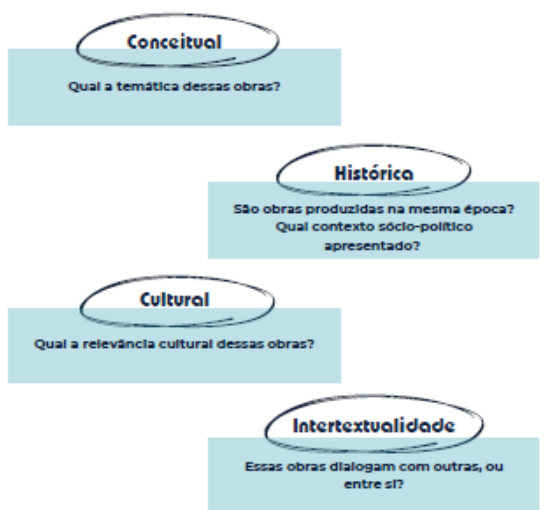


16

PROBLEMATIZAÇÃO

O que é a Problemática?

Neste momento, o foco está na análise crítica dos problemas e questões identificados pelos alunos e professores na fase da análise da prática social inicial. Envolve uma reflexão aprofundada sobre as causas e consequências dos problemas educacionais e sociais.



17

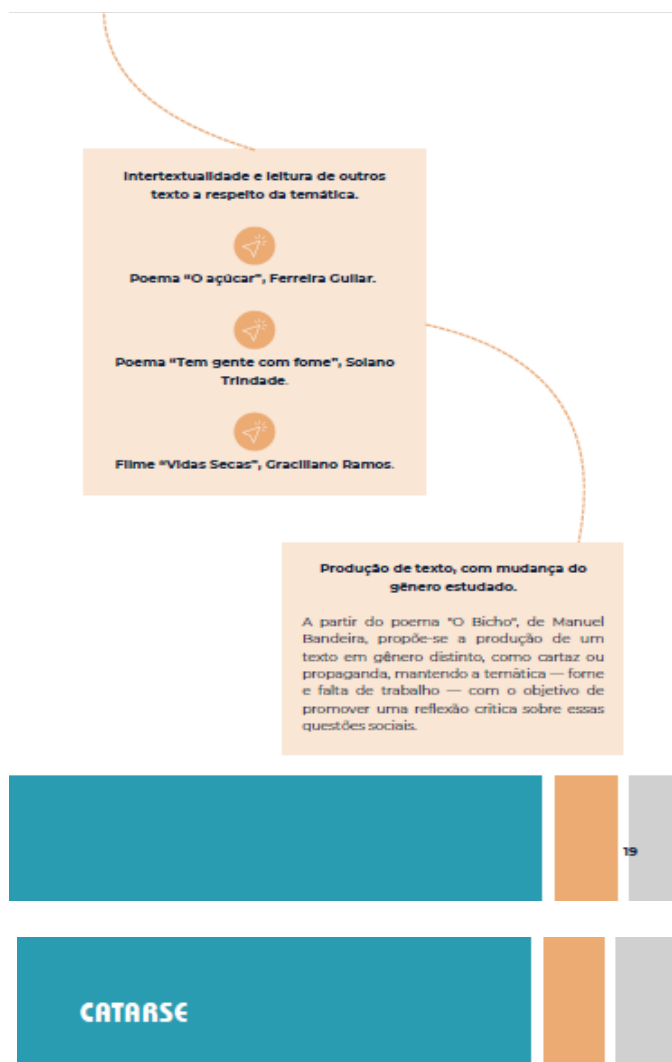
INSTRUMENTALIZAÇÃO

O que é a Instrumentalização?

Para Saviani, 2021b, na instrumentalização o professor se sustenta nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade para a compreensão e enfrentamentos necessários oriundos da fase da problematização.

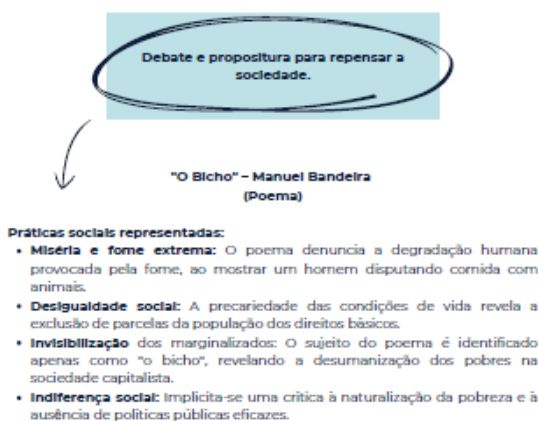


18



O que é a Catarse?

Catarse, momento de transformação e mudança, onde a prática pedagógica começa a mostrar seus efeitos na realidade social e educacional.



**"Os Retirantes" – Cândido Portinari
(Pintura)**

Práticas sociais representadas:

- **Êxodo rural e migração forçada:** A obra retrata famílias que abandonam o sertão nordestino devido à seca e à fome, em busca de sobrevivência.
- **Desigualdade regional:** Representa o abandono das populações do interior pelo Estado e a concentração de oportunidades nas cidades.
- **Fome e desnutrição:** Os corpos magros e rostos sofridos denunciam a ausência de acesso à alimentação e cuidados básicos.
- **Luta pela sobrevivência:** Mostra como a condição de miséria impõe o deslocamento como única alternativa.
- **Família e sofrimento coletivo:** A obra valoriza o núcleo familiar, mostrando que a dor da exclusão social é coletiva.

**"O Capital para Crianças" – Karl Marx adaptado
(Literatura didática infantil)**

Práticas sociais representadas:

- **Exploração do trabalho:** Apresenta, de forma acessível, como o trabalho é explorado pelo sistema capitalista, especialmente o trabalho infantil e o dos trabalhadores pobres.
- **Divisão de classes sociais:** Ensina sobre a luta entre burguesia e proletariado, destacando os interesses antagônicos entre essas classes.
- **Consciência de classe:** Incentiva as crianças a entenderem sua posição na sociedade e a questionarem as injustiças.
- **Educação crítica:** A obra se insere como prática educativa voltada à formação crítica e emancipadora, inspirada no materialismo histórico-dialético.
- **Direito ao conhecimento:** Democratiza o acesso à teoria marxista, rompendo com a elitização do saber.

21

Construção de 4 Desafios, pensando nas práticas sociais debatidas e estudadas, em grupo.

Desafios que se assemelham a exercícios voltados à ampliação do conhecimento e a atividades de estudo, promovendo o raciocínio, a interpretação e a reorganização contínua de informações para o preenchimento da tabela, possibilitando a reflexão crítica sobre os conteúdos trabalhados, sendo assim, desenvolvidos de forma lúdica. Além disso, os alunos com maiores dificuldades podem elaborar cartas como recurso de apoio para facilitar a movimentação e a organização das informações na tabela.

Exposição e resolução dos Desafios em grupo.

22

PRÁTICA SOCIAL FINAL

O que é a Prática Social?

Prática social é o resultado do processo pedagógico, onde se avalia o impacto das intervenções na prática social e educacional. Envolve a análise dos resultados alcançados e a reflexão sobre a transformação do conhecimento das mudanças promovidas.

- ✓ Aprender que a Política Interfere na vida de todos.
- ✓ Pensar e refletir a respeito das classes sociais.
- ✓ Compreender o direito ao lazer.
- ✓ Repensar o trabalho, como geração de lucro para os burgueses e exploração da classe trabalhadora.
- ✓ Repensar a dimensão humana do trabalho, refletir sobre as obras literárias como obras históricas, pensar sobre o papel da educação e da língua portuguesa para a compreensão da vida social.

23

JOGO DE ENCENAÇÃO

O jogo de encenação esteve presente na execução desta sequência didática, sendo incorporado como objeto de ensino fundamental, fundamentado nos conceitos clássicos de Huizinga (2019) e Caillois (2017). Segundo esses autores, o jogo é uma atividade livre, voluntária e estruturada que promove o engajamento lúdico e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Especificamente, o jogo de encenação, classificado por Caillois como pertencente à categoria do mimicry (mímica ou simulação), envolve a representação e a dramatização de situações, possibilitando aos estudantes experimentar papéis sociais e problematizar os conteúdos abordados. Dessa forma, o jogo desenvolvido nesta sequência favorece a interação, a problematização e a aplicação dos conteúdos dos gêneros estudados, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento, a reflexão crítica sobre as temáticas sociais apresentadas, promovendo o acesso ao conhecimento científico, literário e artístico, bem como o processo de criação.



24

Referências

ELKONIN, D. B. **A psicologia do jogo e do desenvolvimento da criança**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo, Perspectiva, 2019.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Icone, 2019. p. 119-142.

MARX, K. ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, K. **O Capital. Crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S.A., 1994.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã (Feuerbach)**. 5ª. Ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986. P.15-77.

ROJO, R. **Linguagem e interação: gêneros e discursos**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico Crítica, e a defesa da educação pública, In: HERMIDA, J. F. **A Pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021 C.

SAVIANI, D. **Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)**. Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 2017; 21(62):711-24, na página: 711.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J. MATOS, N. S. D. ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2023. p. 7-30.

55

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**. 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021 A.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10 ed., Campinas- SP: Autores associados, 2008.

NOTA EDITORIAL: este guia foi desenvolvido na ferramenta digital *Convo*, sendo utilizado em sua composição elementos gráficos e imagens disponibilizadas na ferramenta.

56

5.7 ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste momento, apresenta-se a aplicação do objeto de ensino desenvolvido, estruturado como uma sequência didática baseada no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica. A proposta busca incorporar conteúdo e promover mudanças de comportamento que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, de forma contextualizada.

A abordagem segue os cinco momentos da prática pedagógica de Saviani (2021b), orientada pelo movimento dialético, iniciando-se com a prática social. O professor/pesquisador organizou a sala em formato de “U”, direcionando o campo de visão dos estudantes para o televisor, que compõe o mobiliário da sala. Em seguida, explicou que seria realizada a leitura de um livro, e os alunos poderiam interromper a leitura para esclarecer dúvidas, acrescentar informações ou fazer comentários. Posteriormente, seriam desenvolvidas atividades relacionadas à temática do livro.

Como não havia exemplares suficientes do livro *O Capital para Crianças* para todos os alunos, o conteúdo foi projetado no televisor. Com a capa do livro exibida, o professor perguntou à turma se alguém conhecia ou já havia lido aquele livro. Todos afirmaram desconhecê-lo. O professor, então, informou que faria a leitura integral do texto, destacando que dúvidas poderiam ser levantadas durante a leitura, mas que o aprofundamento ocorreria posteriormente.

Durante a leitura, ocorreram três interrupções:

1. O aluno A2 perguntou o que era uma máquina a vapor.
2. O aluno A1 solicitou esclarecimentos sobre os conceitos de operário e trabalhador.
3. O aluno A2 questionou o significado de “libras”.

Devido à complexidade do texto, o professor retomou a leitura. Após sua conclusão, os estudantes foram orientados a produzir, em duplas, um texto curto explicando o que haviam entendido, ainda sem intervenções ou correções do professor.

Os textos foram concluídos em um curto período e entregues ao professor, que os leu sem realizar intervenções, nem mesmo gramaticais. Nessa primeira versão, os alunos produziram uma espécie de reescrita do conteúdo do livro

1ª Versão - O capitol para criança

Nas 1ª figura se vê várias pessoas juntas com a mesma feição de rapa. Já no 2º capítulo entendi que um homem estava cantando em sua cabana, aí chegaram seus netos e lhe pediram para ele contar uma história real não de contos de fadas, lá foi ele contar ele contou uma história de um jovem camponês que se chamava Frederico e ele trabalhava nos campos plantando, mas ele teve que parar de trabalhar lá por causa das políticas e teve que se mudar para a cidade.

Chegando lá ele recebeu uma proposta de um senhor a trabalhar de segunda a sábado, e um dia ele recebeu um ir a comprar um porco de meia, chegando lá ele percebeu que a peça era muito alta e infesta.

No outro dia ele contou com seus colegas de trabalho sobre a peça infesta de porco de meia e conte que eles tinham um amigo chamado Rabe que sabia fazer coisas e ele se ofereceu a ajudar a produzir mais, no outro dia a única coisa que ele tinha de fazer ele ficou trabalhando a peça de meia.

Depois de muito tempo Rabe descobriu

a real porco de meia e ele contou para Frederico e eles decidiram protestar contra a política deles e no outro dia todos faltaram.

E conseguiram fazer um contrato com a patrão deles e eles fizeram uma festa para comemorar então Rabe e Frederico decidiram andar a mundo inteira com a história.

1ª VERSÃO - O CAPITAL PARA CRIANÇAS

ELAS ERAM POBRES E TRABALHAVAM
E GANHAVAM DINHEIRO E COMPRAM
MEIA E COMPRAM DE POUCO DINHEIRO
ELAS FICAM BREVE DINHEIRO E CHE-
FE ADRENTOU O SALARIO.

Fonte: A8

1ª Versão - O capital para crianças

Eu entendi que umas crianças pediram
para meu avô contar uma história a elas.
Então o avô falou que iria contar uma histó-
ria real que era sobre Trabalho, ele falou
sobre os dias que um rapaz trabalhava 5 dias
da semana, as crianças chegaram meio inquieto
para os pais dele trabalharem 5 dias por sema-
na. Contou sobre os ganhos do rapaz, contou
que antigamente os empresários chamavam-se
capatazes.

Fonte: A6

No dia seguinte, a sala foi organizada novamente no mesmo formato. O professor iniciou as intervenções com foco na capa do livro, levantando questões como:

- O que é *O Capital*?
- Existe diferença entre *o capital* e *a capital*?
- A caricatura na capa representa alguém importante?

Para a primeira pergunta, os alunos associaram o termo a uma cidade importante, com o aluno A5 dizendo: “São Paulo é a capital do nosso estado.” O professor esclareceu a diferença entre *o capital* e *a capital* de forma simples. O aluno A23 comentou: “É a mesma coisa, professor. Esse português é muito complicado.” Nesse momento, o professor explicou que *O*

Capital é uma obra escrita por Karl Marx, em 1867, que apresenta uma crítica à economia política.

Durante a leitura, conceitos como classe social, burguesia, proletariado, mais-valia e relações de trabalho foram explorados e debatidos. No decorrer da discussão, o aluno A20 compartilhou: “Professor, minha mãe trabalha na padaria do mercado e não pode comer nada lá. Parece o que o senhor está falando.” O aluno A3 afirmou: “Então a greve é importante para o trabalhador, porque com ela a gente pode lutar por salários melhores. Minha mãe sempre fala que trabalha muito e ganha pouco.” O aluno A5 questionou: “Professor, então nós somos proletários? Aqui ninguém é rico.” Já o aluno A2 comentou: “Esse negócio de mais-valia é complicado.”

Para finalizar a leitura, os estudantes produziram um texto curto falando sobre o que entenderam após o debate.

Versão 2 - O capital para crianças

Le partindo do livro O capital para crianças compreendi que na Inglaterra na época de 1800 os ingleses mudaram de campo para a cidade em busca de trabalho nos empresas, quando eles chegaram nos fábricas perceberam que tinha muita poluição, nos empresas, eles trabalhavam muito, cerca de doze horas muito tempo, o livro faz uma crítica a exploração de trabalho.

Em alguns países as pessoas ainda trabalham doze horas e não tem salários bons, os empregados perceberam que ganhavam muito pouco e a empresa lucrava mais. O por de mais em dois reais e os trabalhadores ganhavam vinte e cinco centavos.

Percebendo isso fizeram greve em busca de melhores salários e menos tempo de trabalho, vendo que a empresa não ganhava mais lucro sem os trabalhadores resolveram se unir e dar melhores salários.

Fonte: A2

União 2 O Capital para Crianças

A partir da leitura do livro "O Capital para Crianças" eu compreendi que: Hay uma crítica a exploração do trabalho. Em alguns trabalhos as pessoas trabalham mais de 12 horas e o lucro da produção vai para o empresário. Os trabalhadores percebem que estão produzindo lucro para o patrão e revoltam-se por uma greve para tentar forçar o patrão a dar um salário mais justo. Depois da confusão sobre a greve eles conseguiram melhor salário e boas condições de trabalho.

Fonte: A3

União 2 - O Capital para Crianças

A partir da leitura do livro "O Capital para Crianças", entendi que as pessoas morando no campo, foram para a cidade para trabalhar na fábrica, estavam tendo fome e eles perceberam que ganhavam pouco dinheiro e trabalhavam 12 horas por dia que é muito.

Fizeram uma greve e as pessoas ganharam muito mais.

Fonte: A7

Esse mesmo processo de apresentação da obra foi realizado com a pintura *Os retirantes*, de Candido Portinari. Diferentemente da leitura anterior, essa obra já era conhecida pelos alunos, pois havia sido previamente trabalhada pela professora de Arte. Assim, foi possível avançar para o segundo momento apontado por Saviani (2021b), a problematização da leitura, com base em questões como:

Qual a temática dessas obras?

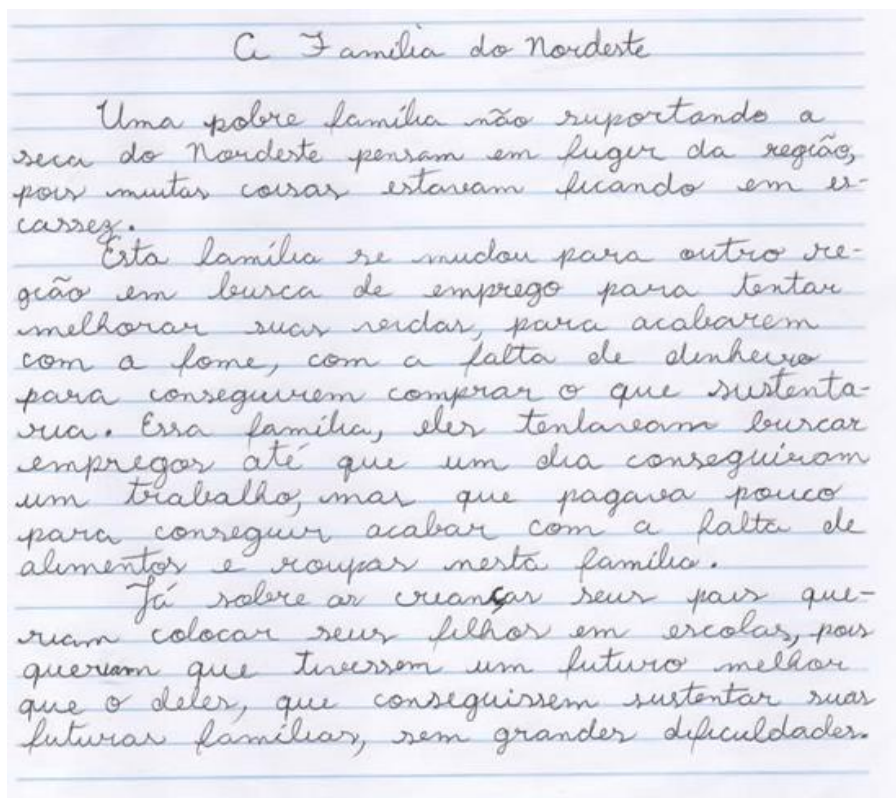
Essa obra e o livro *O capital* para crianças foram produzidos na mesma época?

Qual a relevância cultural e social dessas obras?

Essas obras dialogam com outras produções ou entre si?

O aluno A16 afirmou que “as obras estão falando da mesma temática, a realidade social. Na primeira, as pessoas querem melhor salário; na segunda, as pessoas estão fugindo da seca.” O aluno A19 complementou: “Na tela, as pessoas estão fugindo da morte, professor. Olha para o senhor ver, tem até urubu voando em cima deles.” Já o aluno A13 observou: “Acho que os textos estão falando da mesma coisa, professor: da fome.” O aluno A14, por sua vez, discordou: “Eu não acho que falam da mesma coisa. No livro, não tinha criança morrendo; aqui no quadro tem. As crianças são só o osso.”

Após a discussão, os alunos registraram sua compreensão da obra por meio de produções escritas.



Fonte: A6

Jugando de seca.

Na época de 1989 uma grande família fugiram da seca de sua cidade, eles moravam numa região que era muito seca mas tinha água porque não chovia e não dessecava.

Os crianças não tinham estudo por conta que seus pais não queriam deixar eles estudar pagantes nem documentos eles tinham.

Os pais eram miseráveis não tinham dinheiro para nada, vivia numa cidade pobre e ainda tinham que pagar impostos, mas com a seca essas famílias tentam ir para casa de algum parente que moravam bem longe de cidade que eles moravam.

Eles andavam mas começaram a olhar para cima e avistaram várias cervas andando sobre a calçada deles, mas como eles não entenderam porque tinham cervas sobre sua cabeça mas daí perceberam porque estavam num deserto.

Essas crianças não tinham educação e mãe tinham infância porque eles

trabalhavam como escravos
 essas crianças eram vistas como
 menos atenciosas e como delinquentes
 porque eles trabalhavam como escravidão.

Na onde que essa família estava
 agora era bem mais pior porque
 não tinha nada era deserto não
 tinha casas, lanche e pois não
 tinha água era tudo deserto mesmo
 Estes pessoas estavam numa região
 mais seca do que a deles. Eles não
 sabiam o que fazer no meio de aquele
 deserto que eles estavam, as crianças
 já estavam com fome mas eles não
 tinham acesso a nada nem roupas
 e comida nada mesmo.

Quando chegava a noite tudo ficou
 escuro não dava para ver nada
 nem ninguém porque não tinha luz.

A S E C A

UMA FAMÍLIA ESCAPANDO DA SECA EM UM LUGAR
DESERTO COM ROCHAS, 4 ADULTO E 5 CRIANÇAS
PASSANDO FOME E SEDE SOPRO CURANT UMA VILA
QU VMA CASA PARA MORAR COM A FAMÍLIA
UM IDOSO PASSANDO FOME E SEDE SO COM
UM GRAVETO PARA SE SÓBORA E SO COM UM
OLHO EMBITO FACA E ELE FILARAM TRISTE
NA QUELA SITUAÇÃO.

E A NOITE CHEGAVA E OS CORVOS ESPER-
RANDO AVIÓES GRANDES PARA COMER E SE
ALIMENTAR.

NOS OLHARES DAS CRIANÇAS DÁ PARA VER
A MISÉRIA QUE ESTÃO PASSANDO NA QUELA SITU-
AÇÃO DE FOME E DE QUANDO OS PAIS SÃO TODOS
MAGROS E PARECEM OS OSSOS.

E OS CAVAJOS E OS PES CHEIOS DE DO-
LOR NAS NOVAS E AVIS SEM ROPA E MACHO-
CADOS ATÉ EM COM TAA UM LUGAR ESTÃO
MORTOS.

Fonte: A18

No texto do aluno A18, fica evidente a dificuldade do estudante em organizar o pensamento e utilizar a escrita conforme a norma padrão. Ao analisar os textos, observa-se a complexidade do processo de compreensão e expressão escrita, com avanços significativos para alguns estudantes, mas não para outros. Esse avanço menos expressivo pode estar relacionado à lógica da educação neoliberal implantada nas escolas públicas, marcada por um ensino

superficial dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, com o objetivo de manter a diferenciação de classes – lógica essa reforçada com a implantação da BNCC.

Para Santos e Orso (2023a), a linha de implementação de políticas educacionais que refletem o fortalecimento de ideologias alinhadas aos interesses das elites pode ser observada, por exemplo, na aprovação da BNCC em 2017. Com a validação dessa Base, juntamente com a reforma do ensino médio durante o governo Temer, ficou clara a intenção de estabelecer uma política curricular uniformizadora, esvaziada de conteúdos significativos e distanciada das reais necessidades de conhecimento. Tal medida favorece as elites, que buscam manter os trabalhadores em uma posição submissa e alienada, assegurando, assim, seus privilégios.

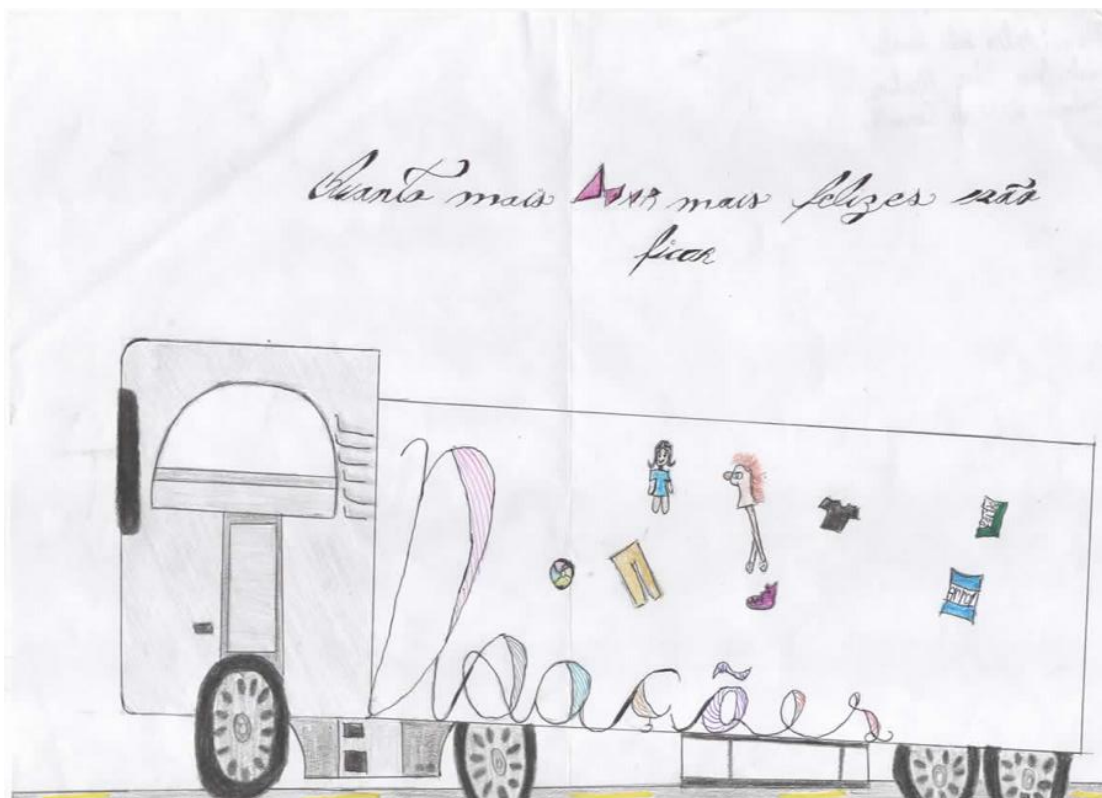
Essa uniformização proposta acaba por dismantlar iniciativas de inclusão social planejadas em governos anteriores, cujo objetivo era valorizar a diversidade cultural do povo brasileiro. A estrutura atual da BNCC ignora as modalidades previstas pela LDB n.º 9.394/1996, além de restringir a autonomia das escolas na elaboração de currículos que respeitem o projeto político-pedagógico de cada instituição. Outro ponto relevante da BNCC, digno de análise mais detalhada, é a ênfase nas competências individuais, alinhada a uma visão de educação que prioriza a adaptação ao mercado de trabalho em detrimento de uma formação crítica e humanística.

No estudo do terceiro texto, *O bicho*, de Manuel Bandeira, a proposta foi utilizar o poema como instrumento para refletir e compreender formas de promover uma sociedade mais igualitária, garantindo direitos para todas as classes, e não perpetuando privilégios apenas à burguesia. Como o poema já era conhecido dos alunos e havia sido explorado no segundo bimestre, foi possível avançar nas discussões, abordando temas como organização do trabalho, acesso à universidade e programas sociais que possam garantir o ingresso e permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior e no mercado de trabalho.

Dessa forma, solicitou-se aos alunos que produzissem um texto no gênero de sua preferência, sugerindo formas de melhorar as condições de vida da classe trabalhadora. Muitos estudantes pensaram em ações como doações ou acesso facilitado à leitura, mas a reflexão de cunho político não se evidenciou, possivelmente em razão da pouca idade dos participantes. A seguir, estão alguns dos textos produzidos:



Fonte: A20



Fonte: A5

DOE SEU TEMPO
SUA
RESPONSABILIDADE
PARA
CONTRIBUIR
COM
O FUTURO DE
NOSSAS
CRIANÇAS



Fonte: A24



Fonte: A11

A Educação Transforma Vidas





COM ACESSO À EDUCAÇÃO DE
QUALIDADE, VOCÊ PODERÁ
TRANSFORMAR SEU FUTURO!



Fonte: A22

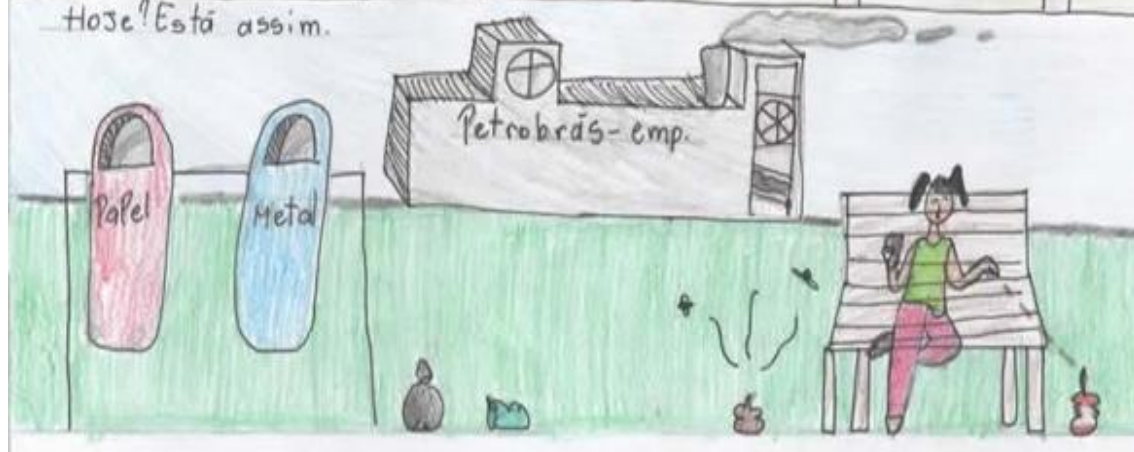
A NATUREZA TE DÁ ASAS, MAS VOCÊ AINDA TEM MÃOS

Colabore, a natureza agradece.

A natureza já
foi assim...



Hoje? Está assim.



Fonte: A21

Durante a realização da atividade referente ao texto *O bicho*, observou-se o momento da **catarse**, conforme previsto na Pedagogia Histórico-Crítica, quando os alunos trocavam informações entre si, pediam sugestões e faziam críticas às produções dos colegas. Ou seja, os estudantes passaram a pensar criticamente sobre a transformação e mudança da realidade social e educacional.

Mészáros (2005) aponta que vivemos em um contexto marcado por uma alienação desumanizadora e pela transformação fetichista da verdadeira essência das coisas na consciência humana – fenômeno frequentemente chamado de “reificação”. Esse cenário persiste porque o capital só consegue realizar suas funções sociais e econômicas de reprodução de forma ampla por meio desse sistema. Alterar essa realidade demanda uma ação consciente que abarque todos os aspectos e níveis da existência, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Nesse sentido, Marx argumenta que os seres humanos precisam transformar radicalmente as condições de sua existência industrial e política, o que também implica uma mudança integral em seu modo de ser.

Para finalizar a aplicação da sequência, os estudantes, organizados em grupos de seis, elaboraram quatro desafios baseados nos três textos estudados, com o objetivo de que os demais grupos os resolvessem. Esse jogo permitiu a organização do pensamento de cada estudante, com o auxílio e o debate entre os colegas, favorecendo a aprendizagem e a reflexão sobre o papel do cidadão na sociedade, enquanto ser social e humano. A seguir, apresentam-se os quatro desafios produzidos.

Desafio 1

José é um trabalhador da indústria.

Marina usa como meio de transporte o avião, que é próprio.

A pessoa que tem um carro é da classe trabalhadora.

A pessoa que proprietária de uma grande empresa, pertence a que classe?

Carlos não usa moto para trabalhar.

Quem usa moto para trabalhar?

José pertence a qual classe social?

Apenas uma pessoa trabalha no balcão de uma padaria, quem é ela?

Personagem	Emprego	Transporte	Classe social

Desafio 2

Frederico é operário.

Renato foi comparado a um animal.

Frederico e Francisco estão em classes sociais diferentes. Qual a classe social do Francisco?

A pessoa que tem classe social diferente das demais, é o proprietário da empresa que Frederico trabalha, que é ele?

Emprego	Personagem	Classe social

Desafio 3

Esse texto foi criado por Candido Portinari, mas não é um poema.

Essa obra é escrita em versos, e não foi escrita por Portinari.

A obra utiliza da linguagem verbal e não-verbal, para discutir problemas que atingem a nossa sociedade, qual é essa obra? E quem é seu autor? É um livro.

Qual texto representa a seca e demonstra uma família fugindo dela?

Qual obra que foi produzida por Manuel Bandeira?

Texto	Autor	Gênero textual

Desafio 4

Trecho	Obra	Resuma o trecho em uma palavra
“O bicho, meu Deus, era um homem”		
Texto não-verbal.		
E não pôde acreditar: um par custava duas libras! Frederico não entendeu por que custava tão caro; se lhe pagavam apenas 25 centavos por cada par que ele fabricava.		

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme estabelecido no objetivo geral desta dissertação — identificar e analisar o potencial do jogo na educação de alunos do 7º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa - e nos objetivos específicos, a saber: (i) identificar a percepção dos estudantes do 7º ano do ensino fundamental sobre sua formação educacional; (ii) compreender a percepção dos professores de Língua Portuguesa acerca do jogo e das pedagogias críticas; e (iii) ampliar a omnilateralidade e a teoria do jogo que favoreça a formação crítica dos alunos, a partir de uma pedagogia crítica, em uma turma do 7º ano do ensino fundamental —, os resultados obtidos evidenciaram que, ao longo da discussão, acumularam-se reflexões que, ora se articulam de forma direta, ora se conectam de maneira mais mediada e abrangente. A fundamentação teórica constituiu o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa, enquanto os capítulos subsequentes representaram o percurso intermediário que sustentou a análise e a interpretação dos dados.

Ao longo da pesquisa, tais reflexões compuseram um trajeto teórico-prático que partiu da crítica às políticas educacionais vigentes e culminou na elaboração e aplicação de uma sequência didática fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e no jogo. Esse percurso possibilitou não apenas a experimentação pedagógica, mas também uma leitura crítica de um cenário educacional profundamente marcado pela hegemonia das políticas neoliberais.

Desde os anos 1990, o avanço do projeto neoliberal no Brasil impacta estruturalmente a educação pública. A lógica da eficiência, da mensurabilidade, da padronização e da responsabilização individual – características centrais da gestão educacional neoliberal – passou a orientar reformas curriculares e políticas públicas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista. Ambas refletem a adoção de uma racionalidade performativa, que transforma o conhecimento em competências utilitárias, orientadas pelas exigências do mercado e mensuradas por avaliações externas de larga escala.

Nesse contexto, o papel da escola pública é reconfigurado: deixa de ser espaço de formação crítica para ser concebida como local de treinamento para a empregabilidade, subordinando o trabalho docente às demandas de plataformas, apostilas e pacotes pedagógicos privatizados. Essa lógica compromete a autonomia intelectual dos professores, padroniza os processos educativos e esvazia o conteúdo escolar de sua historicidade e função social. A formação omnilateral dos sujeitos é substituída por um adestramento técnico, distanciando-se dos princípios formativos da PHC.

O ensino de Língua Portuguesa, nesse cenário, é particularmente afetado. As práticas pedagógicas reduzem-se ao ensino de habilidades fragmentadas, desarticuladas das condições sociais dos estudantes, com foco na "produtividade textual" e no domínio superficial da norma culta, desconsiderando os aspectos críticos, culturais e ideológicos da linguagem. Diante disso, torna-se urgente repensar o ensino da língua materna à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, resgatando o papel da linguagem como mediação simbólica da realidade social e instrumento de emancipação humana.

A investigação empírica desta dissertação revelou que a visão de jogo dos alunos se alinha prioritariamente à lógica mercadológica: trata-se de um consumo lúdico regido pela indústria cultural, voltado ao entretenimento imediato e desprovido de intencionalidade educativa. Jogos como *Free Fire*, *GTA* e *Minecraft* – classificados por Caillois como pertencentes às categorias *agôn* e *ilinx* – reforçam valores como competição, individualismo e despolitização, sendo consumidos de forma acrítica pelos estudantes, sem qualquer mediação formativa. Isso demonstra como a lógica neoliberal atua não apenas na estrutura escolar, mas também nas práticas culturais e simbólicas da juventude, colonizando o imaginário lúdico das novas gerações.

É nesse ponto que o Materialismo Histórico-Dialético se apresenta como forma indispensável. Ao compreender o jogo como prática social historicamente determinada, o MHD possibilita sua ressignificação crítica no interior da escola, articulando-o ao conteúdo sistematizado, à realidade concreta dos estudantes e à luta de classes. O jogo, nesse sentido, pode ser transformado de mercadoria em instrumento pedagógico revolucionário, desde que mediado por um projeto educativo coerente, intencional e orientado por finalidades humanizadoras.

A sequência didática desenvolvida nesta pesquisa foi elaborada com base nos cinco momentos do método pedagógico da PHC – prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final – e teve como objeto de ensino um tema de relevância social e filosófica. O jogo, incorporado criticamente a essa proposta, demonstrou ser capaz de desenvolver linguagem, pensamento teórico, reflexão crítica e apropriação ativa do conhecimento linguístico, quando articulado à realidade social dos estudantes da classe trabalhadora.

Contudo, essa experiência também evidenciou a ausência quase total da PHC nas práticas docentes, revelando a necessidade urgente de formação teórica, filosófica e política dos professores da rede pública. Muitos ainda se encontram presos a teorias do "aprender a aprender", que naturalizam a desigualdade, ignoram as determinações de classe e se alinham à

lógica do capital. Para romper com esse modelo reprodutivista, é essencial que os docentes acessem e dominem os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, compreendendo o conhecimento como instrumento de luta e transformação social.

Nesse sentido, é imprescindível reafirmar o lugar central da luta de classes na concepção de educação defendida por Dermeval Saviani. Para o autor, não há avanço educacional real sem o confronto entre os interesses das classes sociais em disputa. A melhoria da sociedade e a efetivação dos direitos da classe trabalhadora não ocorrem por consenso, mas sim por meio do embate entre os que concentram os meios de produção e os que historicamente deles foram excluídos. Assim, a escola, enquanto espaço de disputa ideológica, deve se comprometer com a formação crítica e omnilateral dos sujeitos, garantindo à classe trabalhadora o acesso aos mesmos saberes e direitos que, historicamente, foram destinados à burguesia.

Por fim, vale ressaltar que esta pesquisa não se encerra: ela foi interrompida para que seus dados pudessem ser apresentados, mas permanece aberta, pois os desafios pedagógicos e políticos que a motivaram seguem em curso. Acreditamos, com base nos resultados obtidos, que a Pedagogia Histórico-Crítica é capaz de fortalecer a formação crítica, linguística e cidadã dos estudantes, desde que aliada a práticas pedagógicas conscientes, como o uso intencional e formativo do jogo. A escola pública não pode se resignar à lógica da adaptação – ela deve ser espaço de disputa, de denúncia das desigualdades e de anúncio de uma nova sociabilidade possível. A luta de classes está presente nas salas de aula, e o conhecimento pode e deve ser uma das principais ferramentas de resistência e transformação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALTHUSSER, L. **Ideologias e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1980.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Artmed, 2005.
- APPLE, M. W. **Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality**. New York: Routledge, 2000.
- ARROYO, M. G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. *In*: FERRETTI, C. J.; SILVA JR. J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 13-42.
- BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. *In*: BATISTA, E. L.; MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 107-127.
- BOTTOMORE, T. B. **Dicionário do pensamento marxista**. São Paulo: EDUSP, 1991.
Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543654/mod_resource/content/2/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf. Acesso em: 09 jul. 2025.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 1, 05 out. 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm/. Acesso em: 18 de março de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 18 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. “Plano Nacional da Educação”. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 de setembro de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de setembro de 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário**

Oficial da União, seção 1, 13 dez. 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam o uso de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2024.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis: Vozes, 2017.

CARAM, B. Guedes elogia dólar alto e diz: ‘Empregada doméstica indo para a Disneylândia, uma festa danada, pera aí’. **Jornal do Commercio (JC Online)**, 12 fev. 2020. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/economia/nacional/noticia/2020/02/12/guedes-elogia-dolar-alto-e-diz-empregada-domestica-indo-para-disneylandia-uma-festa-danada-pera-ai-399686.php>. Acesso em: 09 jul. 2025.

CEREJA, W. VIANNA, C. D. **Português linguagens**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

CHAUÍ, M. S. O que é política? In: **O esquecimento da política**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.

CURY, C. R. J. Educação e neoliberalismo: políticas educacionais e reformas curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, p. 95-108, 2002.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBPAE**, v. 29, n. 2, p. 367-388, maio/ago. 2013.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma crítica da pedagogia da aprendizagem**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. **Crítica à aprendizagem: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, N. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo: **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, n. 3, p. 55-72, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51490>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2024.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição a uma teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/RF9hVbvrCXvYsB44VWQgHcQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2025.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

ELKONIN, D. B. **A psicologia do jogo e do desenvolvimento da criança**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ENGELS, F. **Anti-Dühring**: A revolução da ciência por meio do Sr. Eugen Dühring. São Paulo: Boitempo, 2008.

FEDER, R. Plataforma Lattes. **Currículo Lattes**, 2024. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2393989013795664>. Acesso em: 24 dez. 2024.

FREITAS, L. C. de. A centralidade da avaliação como mecanismo de regulação das políticas neoliberais na educação. **Educação & Sociedade**, 2005.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 75-100.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. São Paulo: Cortez, 1996.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 6 v. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999-2002.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo, Perspectiva, 2019.

JOHANN, R. C. Base Nacional Comum Curricular e o acirramento de interesses privatistas na educação pública: a resistência a partir da pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, J. (Org.). **Políticas educacionais, trabalho pedagógico & pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022. p. 45-69.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n1p345>.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VYGOTSKY, L. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2019. p. 119-142.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

LIMA, M. M. **A crise da educação**: a análise crítica da educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 2003.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderno**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2017.

MANNHEIM, K.; STEWART, W.A.C. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Cultrix, 1962.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 6 v. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. São Paulo: Moraes, 1978.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NAVARRO, V. L. Trabalho, saúde e tempo livre sob os domínios do capital. *In*: PADILHA, V. **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 50-75.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. Trabalho, sociedade e valor. *In*: NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. p. 29-53.

NICÁCIO, M. L.; NICÁCIO, R. L. Impactos da pandemia na educação pública do Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, TO, v. 9, n. 27, p. 81-97, 2022. Disponível em [6510-Texto do artigo-28263-1-10-20230404.pdf](#). Acesso em: 28 mar. 2024.

OLIVEIRA, D. A. A reforma do Estado e as mudanças na política educacional brasileira nos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, p. 17-28, 1998.

OLIVEIRA, M. G. M. QUINTANEIRO, T. Karl Marx. *In*: QUINTANEIRO, T. BARBOSA, M. L. O. OLIVEIRA, M. G. M. **Um toque de Clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 27-66.

OURINHOS (Município). **Regimento Interno da Emef's**. Ourinhos, 2016.

PARO, V. H. **O capital para educadores: aprender e ensinar com gosto a teoria científica do valor**. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

SACCOMANI, M. C. da S.; COUTINHO, L. C. S. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 233-242, 2015.

SANTOS, L. F. D.; ORSO, P. J. Políticas curriculares, BNCC e os desafios para a formação humana. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e024517, 2023b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.24517>. Acesso em: 24 set. 2024.

SANTOS, S. A.; ORSO, P. J. Base nacional comum curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. *In*: MALANCHEN, J. MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2023a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 48, de 10 de julho de 2024. Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.361, de 21-10-2021. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 10 jul. 2024d. Disponível em: <https://www.doe.sp.gov.br/executivo/secretaria-da-educacao/resolucao-seduc-n-48-de-10-de-julho-de-2024-2024071011231220437652>. Acesso em: 09 jul. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 85, de 31 de outubro de 2024**. Estabelece as diretrizes para a organização curricular dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental da rede estadual. São Paulo, 2024c. Disponível em: <https://cpp.org.br/wp-content/uploads/2024/09/RESOLUCAO-SEDUC-85-DE-31-DE-OUTUBRO-DE-2024-Estabelece-as-diretrizes-para-a-organizacao-curricular-dos-Anos-Iniciais-e-Anos-Finais-do-Ensino-Fundamental-da-Rede-Estadual.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Secretário da Educação – Renato Feder. São Paulo, 09 jul. 2025. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/quem-e-quem/quem-e-quem/secretario-do-estado/>. Acesso em: 09 jul. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista do Ensino Fundamental**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019.

36 SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Documento Orientador Componentes Curriculares**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2024b.

36 SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Sumário executivo Saesp 2023**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2024a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Sala do Futuro: Educação de SP oferece material digital inédito para professores da rede**. São Paulo: Secretaria da Educação, 24 abr.

2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-educacao-de-sp-oferece-material-digital-inedito-para-professores-da-rede/>. Acesso em: 09 jul. 2024.

SAVIANI, D. **A educação como práxis: fundamentos históricos e filosóficos**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico Crítica e a defesa da educação pública. In: HERMIDA, J. F. **A Pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública**. João Pessoa: UFPB, 2021a. p. 20-42.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, n. 62, p. 711-724, 2017.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J. MATOS, N. S. D. ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2023. p. 7-30.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008c.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021c.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: quadragésimo ano, novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SCHULER, B. A coragem de ler e escrever na escola brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, p. 1-13, 2024.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. L.; CAMPOS, R. C. **Políticas educacionais: discursos, poder e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SORDI, M. R. L., & LOPES, A. C. Política educacional em tempos de reforma: os sentidos da BNCC. **Educação & Sociedade**, n. 40, p. e021405, 2019.

SOUSA JR., J. de. Politecnia e omnilateralidade em Marx. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 5, p. 98-114, jan./jul. 1999.

TAFFAREL, C. N. Z.; BELTRÃO, J. A. Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora: o caso da reforma do

ensino médio e da BNCC no Brasil. *In*: UCHOA, A. M da C; SENA, I. P. F. de S. (org.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre: Fi, 2019. p. 91-96.

TINOCO, R. C. A intricada leitura de literatura – um novo processo socioeducacional de conhecimento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 121-136, abr./jun. 2014.

UOL Educação. **SP afasta servidores responsáveis por erros em slides digitais**. São Paulo, 31 ago. 2023. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/08/31/sp-afasta-servidores-responsaveis-digital-slides.htm>. Acesso em: 09 jul. 2025.

VILLELA, F. F. Práticas educativas comparadas em educação do campo e os desafios da formação omnilateral na América Latina. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 14, n. 19, p. 90-103, jul./dez. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Assunto: Autorização para a realização de pesquisa científica e aplicação de objeto de aprendizagem.

Termo de aceite para execução do projeto proposto pelo pesquisador, Diclei de Carvalho, aluno regularmente matriculado no curso de pós-graduação Stricto Senso (Mestrado Profissional) em Docência para a Educação Básica, intitulado **Jogo, educação e pedagogia histórico-crítica: perspectivas para formação crítica dos alunos do ensino fundamental no ensino de Língua Portuguesa**, sob orientação da Professora doutora Luciene Ferreira da Silva. A pesquisa tem como objetivo de identificar e analisar o potencial do jogo para a educação de alunos do 7 ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa, respeitando as resoluções n.º 466/12 e n.º 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) após trâmite e aprovação pelo Comitê de Ética da FC/Unesp

Prezado Secretário de Educação do Município de XXXXX-SP, XXXXXXXXXXXXXXX, considerando o objetivo da elaboração e aplicação do Objeto de aprendizagem exigido pelo curso de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da FC/Unesp, eu, Diclei de Carvalho, portador do RG n.º XXXXXXXX, CPF n.º XXXXXXXX, docente da rede municipal de ensino, solicito através desta, autorização para efetivação da pesquisa e aplicação do objeto de aprendizagem nas dependências da Emef Professor XXXXXXXXXXXX, situada na rua XXXXXXXX, XXX – XXXXXXXX – XXXXXXXX-SP no ano de 2024.

Atenciosamente,

XXXXXXX, 26 de setembro de 2024.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Secretário Municipal de Educação de XXXXXXXXXXXX-SP

APÊNDICE B - CARTA DE ACEITE DA UNIDADE ESCOLAR

CARTA DE ACEITE DA UNIDADE ESCOLAR

Eu, XXXXXXXXXXXX, CPF n.º XXXXXXXXXXXX, diretora da Emef Professor XXXXXXXX (Código Inep: XXXXXXXX situada na rua XXXXXXXXXXXX, XXX – XXXXXX – XXXXX-SP - CEP XXXXXXXX, no uso das minhas atribuições legais, declaro que Diclei de Carvalho, RG n.º XXXXXXXX, CPF n.º XXXXXXXX, residente no XXXXXXXX, Rua XXXXXXXX, XXXXXXXX – Casa n.º XXXXXXXX, XXXXXXXX – Ourinhos-SP, CEP: XXXXXXXX, Telefone XXXXXXXX, e-mail: diclei.carvalho@unesp.br, professor titular de Educação Básica II – Língua Portuguesa, com sede nesta Unidade Escolar, apresentou o projeto de pesquisa intitulado: **Jogo, educação e pedagogia histórico-crítica: perspectivas para formação crítica dos alunos do ensino fundamental no ensino de Língua Portuguesa**, cujas atividades serão desenvolvidas na Unidade Escolar por mim dirigidas, e que me sinto perfeitamente esclarecida sobre o conteúdo e os eventuais riscos e benefícios.

Desse modo, **autorizo** a realização, nesta instituição, da pesquisa, colocando-me à disposição para cooperar com a execução das atividades e permitindo o uso de informações e imagens, uma vez que estas atenderão os aspectos legais e éticos e zelarão pelo sigilo da identidade dos participantes. O uso de tais informações se dará exclusivamente para fins acadêmicos e educativos.

XXXXXXXXXXXX, 26 de setembro de 2024.

Atenciosamente,

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
CPF n.º XXXXXXXXXXXX
Diretora da Unidade Escolar

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR

Ilmo (a). Sr (a) Professor (a): _____
Instituição: _____

Venho por meio deste lhe convidar a participar de uma pesquisa intitulada “Jogo, educação e pedagogia histórico-crítica: perspectivas para formação crítica dos alunos do ensino fundamental no ensino de Língua Portuguesa, pesquisa desenvolvida por mim, Diclei de Carvalho com a orientação da professora Doutora Luciene Ferreira da Silva, como parte do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FC/UNESP, campus de Bauru.

O objetivo do estudo é identificar e analisar o potencial do jogo para a educação de alunos do 7º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa, desenvolvendo um jogo (objeto de ensino), a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Essa pesquisa trará como benefício colaborar com a formação de professores que atuam na educação fundamental II, com o ensino de Língua Portuguesa e não só para esta disciplina, desenvolvendo o jogo como atividade-guia, isso significa que engendrará novas aprendizagens e isso não ocorre de modo espontâneo, pois dependerá de mediações educativas sustentadas em referencial teórico crítico. Os benefícios também se estenderão aos alunos que terão uma prática educacional aprofundada a partir do desenvolvimento do jogo sustentado na Pedagogia Histórico-Crítica.

Sendo assim, por meio de um estudo teórico e de práticas observadas e vivenciadas revelam-se de extrema importância às pesquisas voltadas ao trabalho pedagógico na educação fundamental II, na disciplina de Língua Portuguesa, a partir da mediação do professor.

Quanto a metodologia trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, pelo fato do pesquisador atuar na unidade escolar investigada, tratar-se-á de uma pesquisa-ação. Será realizada pesquisa bibliográfica, documental e de campo de forma indissociada, com questionário com professores e com os estudantes e aplicação de uma sequência didática (série de ações que tragam conteúdo para o jogo) por meio de um jogo comparativo do livro, O capital, para crianças e da obra Os retirantes, com estudantes do 7º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Ourinhos-SP. O registro será feito através de um diário de campo que serão anotadas as observações realizadas durante as atividades. A descrição das respostas dos questionários será analisada por meio das categorias do Materialismo Histórico-Dialético: trabalho, totalidade, contradição e reprodução.

A sua participação é muito importante e totalmente voluntária, sendo assim, não receberá qualquer tipo de pagamento, assim como, também não haverá qualquer ônus

financeiro. A coleta de dados será realizada na unidade escolar, em dia de aula, com a turma do professor pesquisador, não alterando a rotina diária.

Os riscos dessa pesquisa serão mínimos. Poderão ocorrer na forma de desconfortos, ao responder o questionário, tais como: insegurança, aborrecimento, vergonha, entre outros, que serão observados pelo pesquisador, que promoverá um diálogo para sanar tais desconfortos. Entretanto, o (a) senhor(a) poderá desistir a qualquer momento da pesquisa.

Conforme a legislação referente a pesquisa com seres humanos, Resoluções 466/2012 (Brasil, 2013) e 510/2016 (Brasil, 2016) do Conselho Nacional de Saúde, será garantido a todos os participantes o esclarecimento sobre a pesquisa, seus objetivos, riscos, benefícios, metodologia, em todas as etapas da pesquisa, bem como a garantia de plena liberdade na recusa da participação ou na retirada do consentimento, em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo ou penalização. Assim, esclareço que não haverá necessidade de qualquer tipo de ressarcimento, pois as despesas serão cobertas pelo pesquisador e explícito a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes dessa pesquisa.

Esclareço que todo os materiais coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins dessa pesquisa. Serão mantidas em sigilo as identidades pessoais, bem como da instituição.

Em qualquer momento, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora para novos esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer fase. Os resultados da pesquisa, caso queira, estarão à sua disposição quando finalizada. As informações coletadas na pesquisa ficarão arquivadas com o pesquisador por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídas.

Você receberá uma via deste termo constando todas as informações acima, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Orientadora Professora Dra. Luciene Ferreira da Silva – silvalucienef@gmail.com – Telefone: XXXXXXXX

Professor pesquisador Diclei de Carvalho – carvalhodiclei@gmail.com – Telefone: XXXXXXXX

Eu declaro que estou esclarecido (a) sobre os objetivos provenientes da pesquisa realizada por Diclei de Carvalho, aluno do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação da Universidade Estadual Paulista – FC/UNESP e pela sua orientadora Professora Doutora Luciene Ferreira da Silva. Fui informado (a) e estou ciente, dos cuidados que o pesquisador tomará para a garantia do sigilo assegurando a privacidade da instituição, e aceito participar da pesquisa.

Nome: _____

Assinatura: _____

XXXXXXXXX, _____ de _____ de 2024.

Qualquer dúvida ou informação sobre a pesquisa poderão ser sanadas em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru

Coordenador: Prof. Dr. Cassiano Merussi Neiva

Fone: (14) 3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS
OU RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

Mestrado Profissional Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica –
FC/UNESP

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU
RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES**

Ilmo (a). Sr(a): _____,
responsável pelo (a) estudante _____.

Olá, venho por meio deste pedir sua autorização para que seu (a) filho (a) possa participar de uma pesquisa intitulada “Jogo, educação e pedagogia histórico-crítica: perspectivas para formação crítica dos alunos do ensino fundamental no ensino de Língua Portuguesa”, pesquisa desenvolvida por mim, Diclei de Carvalho, com a orientação da professora Doutora Luciene Ferreira da Silva, como parte do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FC/UNESP, campus de Bauru.

Informo que o presente projeto de pesquisa de mestrado versa sobre a formação crítica dos estudantes no ensino de Língua Portuguesa. O objetivo do estudo é identificar e analisar o potencial do jogo para a educação de alunos do 7º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa, desenvolvendo um jogo (objeto de ensino), a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, isso significa que engendrará novas aprendizagens e isso não ocorre de modo espontâneo, pois dependerá de mediações educativas sustentadas em referencial teórico crítico

Essa pesquisa trará como benefício colaborar com a formação de professores que atuam na educação fundamental II, desenvolvendo o jogo como atividade-guia, isso significa que engendrará novas aprendizagens e isso não ocorre de modo espontâneo, pois dependerá de mediações educativas. Os benefícios também se estenderão aos alunos que terão uma prática educacional aprofundada a partir do desenvolvimento do jogo sustentado na Pedagogia Histórico-Crítica.

Sendo assim, por meio de um estudo teórico e de práticas observadas e vivenciadas revelam-se de extrema importância às pesquisas voltadas ao trabalho pedagógico na educação fundamental II, na disciplina de Língua Portuguesa, a partir da mediação do professor. Também trará benefício para os alunos, pois a pesquisa promoverá a possibilidade de despertar a criticidade.

Quanto a metodologia trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, pelo fato do pesquisador da pesquisadora atuar na unidade escolar investigada, tratar-se-á de uma pesquisa-ação. Será realizada pesquisa bibliográfica, documental e de campo de forma indissociada, com questionário com professores e com os estudantes E aplicação de uma sequência didática (série de ações que tragam conteúdo para o jogo) por meio de um jogo comparativo do livro, O capital, para crianças e da obra Os retirantes, com estudantes do 7º ano

do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Ourinhos-SP. O registro será feito através de um diário de campo que serão anotadas as observações realizadas durante as atividades. A descrição das respostas dos questionários e das entrevistas serão analisados por meio das categorias do Materialismo Histórico-Dialético: trabalho, totalidade, contradição e reprodução.

A participação do seu (ua) filho (a) é muito importante e totalmente voluntária, sendo assim, não receberá qualquer tipo de pagamento, assim como, também não haverá qualquer ônus financeiro. A coleta de dados será realizada na unidade escolar, em dia de aula, com a turma do professor pesquisador, não alterando a rotina diária.

Os riscos dessa pesquisa serão mínimos. Poderão ocorrer na forma de desconfortos, ao responder o questionário, tais como: insegurança, aborrecimento, vergonha, entre outros, que serão observados pelo pesquisador, que promoverá um diálogo para sanar tais desconfortos. Entretanto, o (a) senhor(a) poderá desistir a qualquer momento da pesquisa.

Conforme a legislação referente a pesquisa com seres humanos, Resoluções 466/12 (Brasil, 2013) e 510/16 (Brasil, 2016) do Conselho Nacional de Saúde, será garantido a todos os participantes o esclarecimento sobre a pesquisa, seus objetivos, riscos, benefícios, metodologia, em todas as etapas da pesquisa, bem como a garantia de plena liberdade na recusa da participação ou na retirada do consentimento, em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo ou penalização. Assim, esclareço que não haverá necessidade de qualquer tipo de ressarcimento, pois as despesas serão cobertas pela pesquisadora e explícito a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes dessa pesquisa.

Esclareço que todo os materiais coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins dessa pesquisa. Serão mantidas em sigilo as identidades pessoais, bem como da instituição. As fotos dos alunos realizando as atividades, serão utilizadas na dissertação, e as gravações serão transcritas.

Em qualquer momento, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora para novos esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer fase. Os resultados da pesquisa, caso queira, estarão à sua disposição quando finalizada. As informações coletadas na pesquisa ficarão arquivadas com o pesquisador por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídas.

Você receberá uma via deste termo constando todas as informações acima, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Orientadora Professora Dra. Luciene Ferreira da Silva – silvalucienef@gmail.com – Telefone: XXXXXXXX

Professor pesquisador Diclei de Carvalho – carvalhodiclei@gmail.com – Telefone: XXXXXXXX

Eu declaro que estou esclarecido (a) sobre os objetivos provenientes da pesquisa realizada por Diclei de Carvalho, aluno do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação da Universidade Estadual Paulista – FC/UNESP e pela sua orientadora Professora Doutora Luciene Ferreira da Silva. Fui informado (a) e estou ciente, dos cuidados que o pesquisador tomará para a garantia do sigilo assegurando a privacidade de meu (a) filho (a) e da instituição em que ele (a) estuda, e autorizo, a participação de meu (a) filho (a) na pesquisa.

Nome: _____

Assinatura: _____
XXXXXXXXXX, ____ de _____ de 2024.

Qualquer dúvida ou informação sobre a pesquisa poderão ser sanadas em contato com o Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru

Coordenador: Prof. Dr. Cassiano Merussi Neiva

Fone: (14) 3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O ESTUDANTE

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Mestrado Profissional Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O ESTUDANTE

Olá, tudo bem?

Eu sou o professor Diclei de Carvalho! Você já me conhece!

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “Jogo, educação e pedagogia histórico-crítica: perspectivas para formação crítica dos alunos do ensino fundamental no ensino de Língua Portuguesa”, pesquisa desenvolvida por mim, Diclei de Carvalho, com a orientação da professora Doutora Luciene Ferreira da Silva, como parte do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FC/UNESP, campus de Bauru.

O objetivo do estudo é identificar e analisar o potencial do jogo para a educação de alunos do 7 ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa, desenvolvendo um jogo (objeto de ensino), a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Você pode nos ajudar? Isto é um convite, você decide se quer ou não participar. Caso aceite participar e depois mude de ideia, você pode desistir a qualquer momento, é só nos falar, e se quiser conversar a respeito, estaremos à disposição.

Então você poderia participar das atividades?

Para isso eu preciso,



OBSERVAR



ANOTAR



FOTOGRAFAR

() Sim

() Não

A realização da pesquisa acontecerá na unidade escolar, em dia de aula, não alterando a rotina diária.

Os riscos dessa pesquisa serão mínimos. Poderão ocorrer na forma de desconfortos, ao responder o questionário, tais como: insegurança, aborrecimento, vergonha, entre outros, que serão observados pelo pesquisador, que promoverá um diálogo para sanar tais desconfortos. Entretanto, você poderá desistir a qualquer momento da pesquisa.

Os benefícios da pesquisa serão colaborar com a sua formação educacional, e ter o jogo como atividade-guia, no ensino de Língua Portuguesa, tornando mais crítico na leitura dos textos verbais e não-verbais expostos no seu dia a dia.

Não haverá nenhum custo para você e não receberá nada por participar.

Esclareço que todo os materiais coletados escritos serão utilizados única e exclusivamente para fins dessa pesquisa. Serão mantidas em sigilo os nomes dos participantes. As fotos das atividades serão utilizadas na dissertação, posteriormente.

JÁ QUE MEU RESPONSÁVEL ACEITOU E EU ENTENDI E TIREI MINHAS DÚVIDAS,
CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

XXXXXXX, ____ de _____ de 2024.

Nome completo

Dúvidas

Coordenador do CEPE: Prof. Dr. Cassiano Merussi Neiva

Fone: (14) 3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Orientadora Professora Dra. Luciene Ferreira da Silva – silvalucienef@gmail.com – Telefone:
XXXXXXX

RETIRAR Professor-pesquisador Diclei de Carvalho – carvalhodiclei@gmail.com – Telefone:
XXXXXXX

APÊNDICE F

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1. Qual seu tempo de experiência como professor(a) no Ensino Fundamental II, na disciplina de Língua Portuguesa?
2. O jogo faz parte das estratégias utilizadas em sala de aula, para colaborar com a promoção do ensino de Língua Portuguesa?
3. Se sim, quais jogos utiliza?
4. Quando é realizada alguma atividade com jogos, os alunos se envolvem, demonstram prazer em participar, aprendem mais ou são colaborativos, promovem a recepção de todos os estudantes da sala?
5. Já realizou jogo de encenação ou teatralização? Houve algum jogo interessante? Qual, como foi?
6. Você acha que deveria ter mais tempos, oportunidades, estímulos para se trabalhar o jogo, no 7 ano do ensino fundamental como aporte à aprendizagem?
7. Seu trabalho é fundamentado em alguma teoria? Se sim, qual?
8. Você conhece a Pedagogia Histórico-Crítica? Conhece a obra de Demerval Saviani?
9. Você estudou teorias crítico não reprodutivistas na disciplina de filosofia da educação na graduação ou em cursos de pós-graduação?
10. Você acha importante desenvolver atividades que favoreçam a criticidade do estudante sobre o seu contexto social?
11. Você tem acessos a documentos como o PPP (Projeto Político Pedagógico), Currículo ou outros documentos existentes em sua rede de ensino?
12. Como você acha que as políticas públicas educacionais influenciam o seu trabalho diário?
13. Nos anos que atua como professor da rede municipal, você percebe avolumar os conhecimentos dos alunos por meio das políticas públicas atuais, especialmente da BNCC (Brasil, 2017 no tocante à Língua Portuguesa)?
14. Fale à vontade sobre o Jogo.
15. Fale à vontade sobre a BNCC.
16. Fale à vontade sobre ensino aprendizagem de Língua Portuguesa.
17. Você gosta de estudar? Tem interesse por pedagogias e teorias críticas educacionais que superem as políticas neoliberais em educação?

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES

1. Você gosta de jogar?
2. Você joga?
3. Quando você joga? O que?
4. O que você acha que é jogo?
5. Você gosta de ler e escrever?
6. Você gosta mais de ler e escrever do que jogar?
7. Acha possível aprender mais a ler e escrever com um jogo?
8. Quero ensinar coisas bem legais sobre jogo, você quer aprender?
9. Você pensa em ser aluno de curso superior? Qual curso te interessa?

APÊNDICE H - PTD 2024 1º BIMESTRE

ENDEREÇO: ,
 BAIRRO: CEP:
 MUNICÍPIO: - EMAIL:
 HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:24:47:

I	Componente Curricular: LINGUA PORTUGUESA		Professor (a): DICLEI DE CARVALHO
	Ano: 2024	1º Bimestre	Aulas Previstas: 65
Salas: 7º ANO 7G, 7º ANO 7F			
PLANO DE TRABALHO DOCENTE			
HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO	
- Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. - Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. - Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas	Unidade 1: Capítulo 1: Conto de terror; Estrutura do verbo; Verbos regulares e irregulares; Formas nominais do verbo; Uso do G e J. Capítulo 2: Conto; Verbos regulares e irregulares no Modo subjuntivo; Elementos da narrativa; Capítulo 3: Conto (roteiro para gravação de videoconto); Advérbio; Uso do Mal e Mau. Produção textual: Conto de terror e produção de vídeos. Projeto ISD, com o gênero notícia.	Roda de Conversa: Levantamento de conhecimento prévio da temática em estudo; Roda de conversa para construção de repertório; Leitura, análise e interpretação das atividades propostas para atingir as habilidades de aprendizagem; Retomada dos objetos de aprendizagem, através de conversa, atividades e resolução de atividades no livro de estudo e no caderno; Projeção de vídeo para auxiliar o ensino e a aprendizagem, Organização e proposta de atividades para resolução individual e em grupo, com intervenção do professor; Leitura e suporte expositivo para auxiliar no processo de aprendizagem, bem como atendimento individual.	

ENDEREÇO: ,
 BAIRRO: CEP:
 MUNICÍPIO: - EMAIL:
 HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:24:47:

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido. - Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deonticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/permissibilidade) como, por exemplo: Proibição: "Não se deve fumar em recintos fechados."; Obrigatoriedade: "A vida tem que valer a pena."; Possibilidade: "É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis", e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: "Que belo discurso!", "Discordo das escolhas de Antônio." "Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves." - Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões		Avaliações: Simulado; Prova mensal; Prova bimestral; Produção textual; Planilha de postura; Trabalho.

ENDEREÇO: ,
 BAIRRO: CEP:
 MUNICÍPIO: - EMAIL:
 HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:24:47:

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. - Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc. - Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras. - Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações		

ENDEREÇO: ,
 BAIRRO: CEP:
 MUNICÍPIO: - EMAIL:
 HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:24:47:

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
próprios de cada gênero narrativo. - Contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola – regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmio livre, clubes de leitura, associações culturais etc.) – e de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão. - Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. - Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. - Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos. - Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.		

ENDEREÇO: ,
 BAIRRO: CEP:
 MUNICÍPIO: - EMAIL:
 HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:24:47:

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
- Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos. - Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. - Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. - Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. - Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. - Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto		

ENDEREÇO: ,
 BAIRRO: CEP:
 MUNICÍPIO: - EMAIL:
 HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:24:47:

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão. - Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta. - Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.		

ENDEREÇO: ,
 BAIRRO: CEP:
 MUNICÍPIO: - EMAIL:
 HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:24:47:

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
- Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc. - Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação. - Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.		
Observação:		
Referências bibliográficas:	CEREJA, W. R. & VIANNA, C. D. Português línguas. São Paulo: Saraiva, 2022.	

 Coordenador Pedagógico

 Professor (a)

ENDEREÇO: ,
 BAIRRO: CEP:
 MUNICÍPIO: - EMAIL:
 HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:24:47:

OURINHOS, ____ de ____ de 2024.

APÊNDICE I - PTD 2024 2º BIMESTRE

ENDEREÇO: ,
 BAIRRO: ,
 MUNICÍPIO: -
 HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:25:25:

CEP:
 EMAIL:

	Componente Curricular: LINGUA PORTUGUESA	Professor (a): DICLEI DE CARVALHO
	Ano: 2024	2º Bimestre
		Aulas Previstas: 54
Salas: 7º ANO 7G, 7º ANO 7F		
PLANO DE TRABALHO DOCENTE		
HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
- Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos. - Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos. - Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal. - Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc. - Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. - Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas	Unidade 2: Viagem pela palavra Capítulo 2: Quando a vida dói; Verbos de ligação e predicativo do sujeito; Acentuação dos ditongos e hiatos; Poema imagem; Videopoema; Capítulo 3: Cores e dores do sertão; Concordância verbal; Variação linguística; Produção textual: cordel e declamação.	Roda de Conversa: Levantamento de conhecimento prévio da temática em estudo; Roda de conversa para construção de repertório; Leitura, análise e interpretação das atividades propostas para atingir as habilidades de aprendizagem; Retomada dos objetos de aprendizagem, através de conversa, atividades e resolução de atividades no livro de estudo e no caderno; Projeção de vídeo para auxiliar o ensino e a aprendizagem, Organização e proposta de atividades para resolução individual e em grupo, com intervenção do professor; Leitura e suporte expositivo para auxiliar no processo de aprendizagem, bem como atendimento individual. Avaliações: Simulado; Prova mensal; Prova bimestral; Produção textual;

ENDEREÇO: ,
 BAIRRO: ,
 MUNICÍPIO: -
 HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:25:25:

CEP:
 EMAIL:

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
- de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. - Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros. - Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita. - Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. - Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva - Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que		Planilha de postura; Trabalho

ENDEREÇO: ,
 BAIRRO: CEP:
 MUNICÍPIO: - EMAIL:
 HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:25:25:

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. - Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. - Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. - Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações		

ENDEREÇO: ,
 BAIRRO: CEP:
 MUNICÍPIO: - EMAIL:
 HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:25:25:

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. - Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. - Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os		

ENDEREÇO: ,
BAIRRO: CEP:
MUNICÍPIO: - EMAIL:
HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:25:25:

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo. - Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. - Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.		
Observação:		
Referências bibliográficas:	CEREJA, W. R. & VIANNA, C. D. Português linguagens. São Paulo: Saraiva, 2022.	

ENDEREÇO: ,
BAIRRO: CEP:
MUNICÍPIO: - EMAIL:
HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:25:25:

Coordenador Pedagógico

Professor (a)

de de 2024.

APÊNDICE J - PTD 2024 3º BIMESTRE

ENDEREÇO: ,
 BAIRRO: ,
 MUNICÍPIO: -
 HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:25:58:

CEP:
 EMAIL:

I	Componente Curricular: LINGUA PORTUGUESA	Professor (a): DICLEI DE CARVALHO
	Ano: 2024	3º Bimestre
		Aulas Previstas: 54
Salas: 7º ANO 7G, 7º ANO 7F		
PLANO DE TRABALHO DOCENTE		
HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
- Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português. - Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos. - Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos. - Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal. - Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc. - Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. - Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –,	Unidade 2: Viagem pela palavra Capítulo 2: Quando a vida dói; Verbos de ligação e predicativo do sujeito; Acentuação dos ditongos e hiatos; Poema imagem; Videopoema; Capítulo 3: Cores e dores do sertão; Concordância verbal; Variação linguística; Produção textual: cordel e declamação	Roda de Conversa: Levantamento de conhecimento prévio da temática em estudo; Roda de conversa para construção de repertório; Leitura, análise e interpretação das atividades propostas para atingir as habilidades de aprendizagem; Retomada dos objetos de aprendizagem, através de conversa, atividades e resolução de atividades no livro de estudo e no caderno; Projeção de vídeo para auxiliar o ensino e a aprendizagem, Organização e proposta de atividades para resolução individual e em grupo, com intervenção do professor; Leitura e suporte expositivo para auxiliar no processo de aprendizagem, bem como atendimento individual. Avaliações: Simulado; Prova mensal; Prova bimestral; Produção textual;

ENDEREÇO: ,
 BAIRRO: ,
 MUNICÍPIO: -
 HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:25:58:

CEP:
 EMAIL:

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. - Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros. - Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita. - Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. - Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva		Planilha de postura; Trabalho

ENDEREÇO: ,
 BAIRRO: CEP:
 MUNICÍPIO: - EMAIL:
 HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:25:58:

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
- Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. - Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. - Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação,		

ENDEREÇO: ,
 BAIRRO: CEP:
 MUNICÍPIO: - EMAIL:
 HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:25:58:

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. - Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, líras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. - Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as		

ENDEREÇO: ,

BAIRRO:

MUNICÍPIO: -

HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:25:58:

CEP:

EMAIL:

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo. - Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. - Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.		
Observação:		
Referências bibliográficas:	CEREJA, W. R. & VIANNA, C. D. Português línguas. São Paulo: Saraiva, 2022.	

Coordenador Pedagógico

Professor (a)

ENDEREÇO: ,
BAIRRO: CEP:
MUNICÍPIO: - EMAIL:
HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:25:58:

_____de_____de 2024.

APÊNDICE K - PTD 2024 4º BIMESTRE

ENDEREÇO: ,
 BAIRRO: ,
 MUNICÍPIO: -
 HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:26:22:

CEP:
 EMAIL:

	Componente Curricular: LINGUA PORTUGUESA	Professor (a): DICLEI DE CARVALHO
	Ano: 2024	4º Bimestre
		Aulas Previstas: 64
Salas: 7º ANO 7G, 7º ANO 7F		
PLANO DE TRABALHO DOCENTE		
HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
- Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado. - Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas. - Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português. - Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos. - Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos. - Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto). - Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.	Gênero Textual Reportagem Compreensão , interpretação e a linguagem do texto; Preposição: combinação e contração; Gênero Textual: Crônica Compreensão , interpretação e linguagem do texto; A Língua em foco Transitividade verbal, objeto direto e objeto indireto. Pontuação. Produção de texto. Cartas de reclamação e de solicitação	Roda de Conversa: Levantamento de conhecimento prévio da temática em estudo; Roda de conversa para construção de repertório; Leitura, análise e interpretação das atividades propostas para atingir as habilidades de aprendizagem; Retomada dos objetos de aprendizagem, através de conversa, atividades e resolução de atividades no livro de estudo e no caderno; Projeção de vídeo para auxiliar o ensino e a aprendizagem, Organização e proposta de atividades para resolução individual e em grupo, com intervenção do professor; Leitura e suporte expositivo para auxiliar no processo de aprendizagem, bem como atendimento individual. Avaliações: Simulado; Prova mensal; Prova bimestral; Produção textual;

ENDEREÇO: ,
 BAIRRO: ,
 MUNICÍPIO: -
 HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:26:22:

CEP:
 EMAIL:

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
- Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração. - Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc. - Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção "e") ou oposição de sentidos (conjunções "mas", "porém"). - Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos). - Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuam para a continuidade do texto. - Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade. - Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros. - Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem		

ENDEREÇO: ,
 BAIRRO: CEP:
 MUNICÍPIO: - EMAIL:
 HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:26:22:

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos. - Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros. - Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa. - Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações. - Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas. - Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais.		

ENDEREÇO: ,
 BAIRRO: CEP:
 MUNICÍPIO: - EMAIL:
 HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:26:22:

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc. - Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações. - Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. - Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão. - Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos. - Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes. - Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos - Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes		

ENDEREÇO: ,
BAIRRO: CEP:
MUNICÍPIO: - EMAIL:
HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:26:22:

HABILIDADE	UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO
objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. - Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita. - Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação. - Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. - Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. - Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.		
Observação:		
Referências bibliográficas:	CEREJA, W. R. & VIANNA, C. D. Português linguagens. São Paulo: Saraiva, 2022	

ENDEREÇO: ,
BAIRRO: CEP:
MUNICÍPIO: - EMAIL:
HORA DA IMPRESSÃO: 26/06/2025 às 16:26:22:

Coordenador Pedagógico

Professor (a)

_____de_____de 2024.

APÊNDICE L – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP 7223421

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: JOGO, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisador: DICLEI DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83664524.9.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.223.421

Apresentação do Projeto:

DESENHO:

Trata-se de uma pesquisa do curso de mestrado profissional sobre intitulada ¿JOGO, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA¿

INTRODUÇÃO:

Conforme apresentado pelo autor do Projeto de Pesquisa: ¿Este projeto de pesquisa tem como objetivo analisar o jogo como uma possibilidade de formação crítica de estudantes do 7º ano do ensino fundamental no ensino de Língua Portuguesa. Para isso, será desenvolvida uma investigação assentada no materialismo histórico-dialético que se alinha com a pedagogia histórico crítica na busca pela totalidade. As análises ocorrerão a partir das categorias do materialismo histórico-dialético, totalidade, trabalho, hegemonia, contradição, práxis, reprodução. Em campo, serão realizadas pesquisas com alunos e professores, por meio de questionários semiestruturados. Também serão realizadas entrevistas, com registro através de gravações com alunas/os de uma sala de uma escola de uma cidade de médio porte do interior paulista e diários de aula produzidos pelo investigador (também professor da turma). Os participantes do estudo serão aproximadamente 21 alunos e 5 professores. Haverá

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.223.421

desenvolvimento de objeto de ensino, sendo uma sequência didática.

HIPÓTESE:

Conforme apresentado pelo autor do Projeto de Pesquisa: “Espera-se compreender como o jogo deve fazer parte da rotina pedagógica dos estudantes do 7º ano do ensino fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa para promover educação humanista necessária para a classe trabalhadora”.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme apresentado pelo autor do Projeto de Pesquisa, seus objetivos são:

OBJETIVO PRIMÁRIO:

Identificar e analisar o potencial do jogo para a educação de alunos do 7º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa.

OBJETIVO SECUNDÁRIO:

Identificar a percepção dos estudantes do 7º ano do ensino fundamental sobre a sua formação educacional; Compreender a percepção dos professores de Língua Portuguesa a respeito do jogo e de pedagogias críticas; Produzir, aplicar e avaliar um jogo que favoreça a formação crítica dos alunos a partir de uma pedagogia crítica em uma turma do 7º ano do ensino fundamental;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos, o autor do Projeto de Pesquisa, descreve: que “Os riscos dessa pesquisa serão mínimos. Poderão ocorrer na forma de desconfortos, ao responder o questionário, tais como: insegurança, aborrecimento, vergonha, entre outros, que serão observados pelo pesquisador, que promoverá um diálogo para sanar tais desconfortos. Podendo desistir a qualquer momento da pesquisa”.

Sobre os benefícios, o autor do Projeto de Pesquisa, descreve que:

“Os benefícios se estenderão aos alunos que terão uma prática educacional aprofundada a partir do desenvolvimento do jogo sustentado na Pedagogia Histórico-Crítica. Essa pesquisa, também, trará como benefício colaborar com a formação de professores que atuam na

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 7.223.421

educação fundamental II, com o ensino de Língua Portuguesa e não só para esta disciplina, desenvolvendo o jogo como ative-de-guia, isso significa que engendrará novas aprendizagens e isso não ocorre de modo espontâneo, pois dependerá de mediações educativas sustentadas em referencial teórico crítico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa adequado às exigências acadêmicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido estão adequados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2278112.pdf	01/10/2024 16:20:07		Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	01/10/2024 16:18:55	DICLEI DE CARVALHO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	01/10/2024 16:15:03	DICLEI DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/10/2024 16:13:58	DICLEI DE CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_diclei.pdf	01/10/2024 16:13:39	DICLEI DE CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	pagina_rosto.pdf	01/10/2024	DICLEI DE	Aceito

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepsquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.223.421

Folha de Rosto	pagina_rosto.pdf	16:13:23	CARVALHO	Aceito
----------------	------------------	----------	----------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 12 de Novembro de 2024

Assinado por:
Cassiano Merussi Neiva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br