

Ensino, docência e diversidade

diálogos interdisciplinares

Décio Nascimento Guimarães
Ingrid Ribeiro da Gama Rangel
ORGANIZADORES

encontrografia

Ensino, docência e diversidade

diálogos interdisciplinares

Décio Nascimento Guimarães
Ingrid Ribeiro da Gama Rangel

ORGANIZADORES

encontrografia

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Revisado pelos autores

REVISÃO TÉCNICA

Paula Vigneron (Estagiária)

Leticia Barreto (Supervisora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária Juliana Farias Motta CRB7/5880

E598

Ensino, docência e diversidade: diálogos
interdisciplinares [recurso eletrônico] / organizadores Décio
Nascimento Guimarães

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel. -- Campos dos Goytacazes (RJ),
2024.

3592kb

ISBN: 978-65-5456-113-6

1.Prática docente.2. Professores - formação. I. Rangel,
Ingrid Ribeiro da Gama.II. Título: diálogos interdisciplinares

CDD 370.71081

DOI: 10.52695/978-65-5456-113-6

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio	9
1. A literatura infantil afrocentrada e representatividade: práticas de letramento racial em círculos de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	11
Thales Miller Paulo Marini Érica Luciana de Souza Silva	
2. Educação antirracista dialógica: caminhos possíveis	33
Ana Paula Dias Pazzaglini Roldi Décio Nascimento Guimarães	
3. Versos que encantam: o letramento literário na formação de leitores sensíveis	47
Suelen Perdone Silva Dhienes Charla Ferreira Tinoco	
4. Os processos dialógicos, colaborativos e os desafios da Educação do Campo no século XXI	66
Heidy Domingues Fernandes Nunes Érica Luciana de Souza Silva	
5. A importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança da Educação Infantil: uma revisão sistematizada de literatura	85
Rayça Gomes Batista Ingrid Ribeiro da Gama Rangel	

6. Um trajeto evolutivo pedagógico: nossa passagem pelo Pibid de língua portuguesa e os impactos decorridos105

Conrado Pereira Aguiar Borges
Karina Correa de Souza
Marcele Corrêa Ribeiro
Thiago Bogado Godim Campos
Flávia Daniele Rodrigues Lima
Ana Lúcia M R. Poltronieri Martins

7. Acessibilidade comunicacional para as pessoas surdas: uma análise documental no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo..... 114

Josué Rego da Silva
Décio Nascimento Guimarães
Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

Índice remissivo 131

Prefácio

É com muita alegria que recebo o convite para prefaciá-lo o livro *Ensino, docência e diversidade: diálogos interdisciplinares*, organizado por pessoas queridas, o prof. Décio Guimarães e a prof.^a Ingrid Ribeiro, ambos docentes do Instituto Federal Fluminense (IFF). A obra aborda a relevante e indissociável relação entre ensino, docência e diversidade. Trata-se de uma coletânea resultante de estudos e pesquisas desenvolvidos com rigorosidade e compromisso com a educação brasileira.

Ao longo dos capítulos, as autoras e os autores problematizam a educação como campo de investigação e trabalho, em que ensino e aprendizagem, docência e discência são minuciosamente defendidos como partes do todo. Esse momento fez-me pensar em Paulo Freire, quando afirma que não há docência sem discência e ainda que ser professor é uma opção política. Desse modo, então, a docência se encaminha para um trabalho imaterial e um trabalho de pesquisa, de busca, de escutar seus estudantes, de diálogo, de relação horizontal e democrática.

A docência envolve, portanto, ouvir o diferente, o outro; aquele que é diferente de mim ou aquela que é diferente de mim. Isso envolve estar aberto ao novo, ao diferente. Esse diferente quer dizer a qualquer pessoa. Seja ele branco, negro, pessoa com deficiência, sem deficiência, LGBTQIA+, pessoas de outros países, de outras línguas. Estar aberto ao diálogo já pressupõe a

diversidade. Essa diversidade que precisa estar dentro das nossas aulas, das nossas pesquisas, dos nossos programas de pós-graduação, de eventos científicos e de nossas publicações.

Por isso, este livro, que ora prefacio, traz o diálogo dos três pilares: ensino, docência e diversidade. O diferente é desafiador para todos nós. O diferente nos faz sair da zona de conforto. O diferente nos faz crescer enquanto pessoa, porque crescemos na relação com o outro e com a natureza. É com o contato com novas pessoas que nos formamos integralmente. Também nos formamos no contato com a natureza e conosco. Esse olhar para a diversidade precisa vir acompanhado de uma percepção do nosso papel no mundo e na educação enquanto docente; da nossa atuação enquanto professor, enquanto pesquisador, enquanto aquele que oferece ao outro um conhecimento já acumulado através dos anos, também recebido de outras gerações.

Então, ensinar é também fazer a troca de conhecimento entre gerações. Educação é geracional, e essa geração, essa aprendizagem vai nos mostrando, a cada dia, a cada momento, novas formas de ensinar, novos métodos, novas estratégias, porque a mudança da sociedade muda a educação. Buscamos, portanto, um novo mundo, uma nova civilização. E, para isso, a educação é muito importante. Ela não muda o mundo, como diz Paulo Freire, mas muda as pessoas, que mudam o mundo.

Eu finalizo agradecendo o convite para prefaciar este livro, convidando todas e todos à leitura, para que cada um possa, ao ler, sair diferente do que era no início da leitura. A leitura deste livro nos compõe como o ser humano integral que somos.

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo

Professor associado da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

1. A literatura infantil afrocentrada e representatividade: práticas de letramento racial em círculos de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Thales Miller Paulo Marini¹

Érica Luciana de Souza Silva²

DOI: 10.52695/978-65-5456-113-6.1

Introdução

O racismo tem suas raízes nos processos históricos de colonização, que impuseram a subjugação do continente africano e das nações da América Latina, incluindo o Brasil. A construção do “Novo Mundo” consolidou a ideia de uma Europa como referência civilizatória, moldando as relações e os pensamentos tanto dos povos colonizados quanto dos colonizadores. Mesmo após o fim da expansão colonial, os efeitos desse processo permanecem profundos, alimentados por questões que orientam as políticas e economias globais, subalternizando corpos e mantendo o homem europeu como modelo universal.

1 Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias — IFF Campos *campus* Centro. Aluno sob a orientação da professora Dra. Érica Luciana de Souza Silva. E-mail: prof.thalesmiller@outlook.com.

2 Doutora em Estudos Literários e professora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias — IFF Campos *campus* Centro. Professora orientadora do aluno Thales Miller Paulo Marini. E-mail: ericavascoprof@gmail.com.

No Brasil, o racismo se manifesta em diversas facetas da sociedade, apesar de mais de 55% da população ser composta por negros. Isso indica que grande parte da população sofre diariamente as consequências de uma pós-colonização que cristalizou a desigualdade e a inferiorização como uma mentalidade sistêmica entre gerações. Diante desse contexto, este trabalho busca analisar como os conceitos de decolonialidade podem redefinir a produção do saber em face das lutas antirracistas, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva. O problema de pesquisa central deste estudo é: Como a literatura afrocentrada e os círculos de leitura podem suprir as lacunas entre a legislação antirracista, como a Lei 10.639/03, e as práticas pedagógicas nas escolas, contribuindo para a formação de leitores críticos e antirracistas?

O artigo foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, utilizando-se principalmente de revisão bibliográfica e análise documental. Conforme Gil (2002), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 45). Foram analisadas obras de autores referenciais nas áreas de decolonialidade, estudos raciais e educação, como Nelson Maldonado-Torres (2007), Aníbal Quijano (2002), Walter Dignolo (2002), Catherine Walsh (2019), Frantz Fanon (1952, 1961), Aimé Césaire (1950) e Vera Maria Candau (1999). Essa revisão permitiu construir um arcabouço teórico sólido para discutir conceitos como colonialidade, racismo estrutural, epistemicídio e interculturalidade.

Quanto à análise documental, foram examinados documentos normativos e curriculares, como a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o Documento de Orientação Curricular do Município de Trajano de Moraes (RJ). O artigo propõe a implementação de círculos de leitura afrocentrados como uma metodologia para promover o letramento racial nas escolas. Essa prática foi detalhada em quatro encontros, com atividades como leitura compartilhada, diário de leitura e uso de cartões de função, visando a desconstrução de estereótipos e o fortalecimento da identidade afro-brasileira. A metodologia foi alinhada ao conceito de letramento racial crítico, que envolve o reconhecimento do racismo como uma questão social atual, o desenvolvimento de uma gramática para discutir raça e racismo, e a capacidade de analisar como o racismo se entrelaça com outras formas de desigualdade.

Ao propor novas abordagens para o debate sobre a produção do conhecimento e as práticas pedagógicas, este trabalho amplia o escopo de pesquisa

na área dos estudos decoloniais, impactando a sociedade. A experiência brasileira é complexa e exige estratégias para disseminar o pensamento crítico e os saberes marginalizados. A literatura afrocentrada e os círculos de leitura surgem como ferramentas essenciais para suprir as lacunas entre a legislação e as práticas antirracistas nas escolas, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

A literatura na formação de leitores antirracistas

Durante muito tempo, a literatura infantil no Brasil esteve associada à chamada literatura clássica, que privilegiava narrativas e representações de personagens majoritariamente baseadas em contextos europeus. Nesse processo, outras formas de literatura, como aquelas que abordavam temáticas afrodescendentes e traziam personagens representativos dessa identidade, foram sistematicamente silenciadas. Esse cenário de exclusão tem se perpetuado, sendo ainda uma realidade presente nas escolas brasileiras.

No contexto escolar brasileiro, é evidente a predominância de livros infantis que apresentam personagens eurodescendentes, frequentemente ignorando ou minimizando as diversidades culturais e étnicas. Um exemplo comum é o amplo uso de contos de fadas que, salvo raras exceções, promovem um modelo idealizado de meninas e adolescentes: pele clara, cabelos lisos, magras, delicadas, cuidadosas, submissas e à espera de um príncipe para alcançar a felicidade. Nesse universo fantasioso, crianças afrodescendentes eram frequentemente invisibilizadas ou silenciadas. Quando representadas, geralmente o eram de forma estereotipada e estigmatizada, como ocorre com personagens como Saci Pererê, Tio Barnabé e Tia Nastácia na célebre obra *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato.

A literatura, como destaca Marisa Lajolo (1985), é um campo aberto a múltiplas interpretações e significados, variando conforme o contexto e a perspectiva de quem a analisa. A autora questiona que, para uma obra ser reconhecida como literatura, ela necessariamente precisa passar pelo processo de escrita, edição, publicação em livro e ser comercializada para o público? Para Lajolo, todas essas possibilidades podem ou não caracterizar a literatura, dependendo do significado atribuído à palavra e do contexto em que se discute o conceito. Nesse sentido, a literatura é um espaço de significados, onde o autor comunica visões de mundo de forma intencional e subjetiva.

A literatura é um modo particular de linguagem que explora, recria e busca significados na experiência humana, refletindo sobre a diversidade, a complexidade e os aspectos incomuns da vivência humana. Por meio da experiência literária, compreende-se a vida em sua plenitude, com toda a sua potência e vulnerabilidade. Todorov (2009) vai além, argumentando que a literatura intensifica os modos de ser e estar no mundo, permitindo que cada indivíduo responda à sua vocação humana de maneira mais autêntica, com foco na “própria condição humana” (Todorov, 2009, p. 92). Assim, a literatura abre portas para outros mundos e vidas, ampliando horizontes e desafiando perspectivas.

Quando direcionada à infância, a literatura assume uma particularidade distinta daquela destinada ao público adulto (Debus, 2017). Ela reflete uma visão cultural que reconhece a criança como sujeito único, com especificidades que devem ser respeitadas e promovidas. Nesse contexto, a literatura afrocentrada emerge como uma ferramenta essencial para a construção de identidades positivas. Mais do que um recurso pedagógico, ela é uma expressão da singularidade negra e brasileira, resistindo ao enquadramento que tenta relegá-la a um papel secundário na cultura dominante. A literatura infantil afrocentrada, portanto, não apenas contribui, mas também integra e define a identidade brasileira em sua essência.

A formação de leitores antirracistas passa pelo entendimento de que as histórias pessoais, individuais ou coletivas, fazem parte de uma narrativa maior, que conecta gerações e ajuda a dar sentido à existência. É imprescindível contar às crianças suas histórias ancestrais sob uma perspectiva de autoafirmação. Caso contrário, as narrativas de apagamento continuarão predominando, fortalecendo estruturas editoriais e educacionais que negligenciam as contribuições da negritude.

Ao se propor uma literatura representativa, ocorre uma ruptura de paradigmas. Sendo um produto cultural, a literatura pode tanto valorizar quanto invisibilizar grupos sociais e perspectivas históricas. No Brasil, a marginalização da produção negra na literatura reforçou por muito tempo um racismo estrutural. Contudo, a literatura representativa não apenas desafia preconceitos como também promove a diversidade, incluindo vozes historicamente silenciadas.

Em um cenário de polarização e intolerância crescentes, a literatura se torna ainda mais relevante como ferramenta para aproximar pessoas e desconstruir

preconceitos. Ela oferece ao leitor a oportunidade de ir além de si mesmo, vivenciar outras perspectivas e compreender o mundo com novos olhos. Stuart Hall (1999) reforça que a representação é um processo de construção de significados dentro da linguagem, operando por meio de sistemas que moldam a forma como enxergamos e experienciamos o mundo.

Nos últimos anos, a literatura afro-brasileira tem resgatado aspectos identitários como o cabelo crespo, frequentemente alvo de discriminação. Para Nilma Lino Gomes (2008), o cabelo é um marcador étnico significativo, sobretudo para as mulheres negras, representando a aceitação da negritude e da herança africana, além de constituir um ato político contra o embranquecimento imposto pela sociedade. Cristiane Pestana (2020) destaca que a literatura, com seus elementos simbólicos, pode despertar coragem, empoderamento e identificação positiva, especialmente ao abordar temas como o cabelo e a identidade racial na infância.

No contexto escolar, a literatura infantojuvenil desempenha um papel crucial ao reconectar crianças com sua ancestralidade. Julie Stefane Dorrico Peres (2018) aponta que obras que mesclam mitos, crenças e relatos biográficos constroem uma “poética do eu-nós”, fortalecendo a relação entre o indivíduo e sua coletividade. Como destaca Ligia Cademartori (1987), a literatura interpreta e sintetiza o real, oferecendo novas formas de compreender e interagir com o mundo.

Porém, a prática de leitura nas escolas enfrenta desafios significativos. A falta de incentivo, aliada à substituição da literatura por outras mídias, como filmes, séries e jogos eletrônicos, tem enfraquecido a formação de leitores críticos e conscientes. Essa marginalização resulta em lacunas educacionais e na incapacidade de aproveitar plenamente o potencial transformador da literatura.

O papel que os professores têm em realizar a função mediadora, desde a seleção das obras até a prática de leitura literária com os alunos, é parte do letramento racial necessário à formação de leitores antirracistas. Segundo Patrícia Barros Soares Batista (2024), destaca-se a relevância de um(a) mediador(a) capacitado(a), com conhecimentos e estratégias voltados para o enfrentamento do racismo no discurso pedagógico, promovendo experiências literárias capazes de ampliar horizontes e contribuir para a construção de identidades.

A literatura desempenha um papel ambivalente: pode tanto promover narrativas que desconstruam visões excludentes e inferiorizantes sobre as

populações africanas e afrodiáspóricas quanto contribuir para o silenciamento dessas vozes, como evidencia a história. Esse silenciamento inicial manifestou-se na exclusão da população negra do acesso à escolarização e, posteriormente, na marginalização da produção intelectual de autores negros. Essa exclusão reforça o conceito de epistemicídio, conforme apresentado por Carneiro (2005) e Boaventura Sousa Santos (2009), que vai além da desqualificação dos saberes, alcançando a desumanização dos indivíduos desses grupos. Carneiro (2005) enfatiza: “não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes” (Carneiro, 2005, p. 97).

No contexto educacional, o epistemicídio, reinterpretado por Sueli Carneiro (2005), destaca como pessoas negras no Brasil enfrentam processos contínuos de desvalorização em escolas e universidades. Esses ambientes, ao negar-lhes o reconhecimento como sujeitos capazes de desenvolver pensamento crítico, reflexivo e de produzir cultura, perpetuam o apagamento de suas contribuições e reforçam a hegemonia de determinados cânones e identidades, legitimando-os como únicos e socialmente dominantes.

A prevalência de uma literatura que prioriza exclusivamente os saberes, culturas e conhecimentos de um único povo — nesse caso, o europeu —, enquanto apaga ou marginaliza outras formas de conhecimento, constitui um exemplo claro dos mecanismos que sustentam o epistemicídio.

Currículo: um território a conquistar

A promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Fundamental e Médio, trouxe mudanças significativas ao cenário educacional brasileiro, ao alterar o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB/1996 (Brasil, 1996). Posteriormente, essa lei foi ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu o ensino de história e cultura dos povos indígenas (Brasil, 2008). Os avanços promovidos pela Lei nº 10.639/2003 foram impulsionados pela atuação contínua dos movimentos sociais afrodescendentes, que garantiram a sua relevância e implementação.

Apesar de seu caráter obrigatório, a aplicação dessa lei ainda enfrenta barreiras relacionadas à formação docente, à falta de materiais adequados e

à resistência institucional em algumas regiões. Problematicar essas dificuldades é essencial para propor soluções práticas e efetivas.

Nesse contexto, a literatura desempenha um papel fundamental na efetivação dessas legislações, conforme destacado no segundo parágrafo do artigo 26-A da LDB/1996. Esse determina que os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena devem ser incorporados em todas as disciplinas do currículo escolar, com especial atenção às áreas de educação artística, literatura e história brasileira: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 1996, art. 26-A, § 2).

Por meio da literatura com enfoque na temática racial, especialmente sobre afrodescendentes e africanos, é possível desconstruir estereótipos e preconceitos ligados a esse segmento da população. Essa abordagem promove a representatividade entre crianças afrodescendentes, fomenta o contato com as diversidades raciais, geográficas, de gênero, de classe e linguísticas e amplia o conhecimento sobre os países do continente africano, suas contribuições, potencialidades e relações históricas com o Brasil.

A questão que suscita interesse é que será que a essa abordagem literária tem prerrogativas no currículo da escola básica? Para isso é necessário ver o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode contribuir para essa presença afrocentrada na literatura no cotidiano escolar. Eliane Debus (2017), após pesquisas endereçadas ao mercado editorial, constatou uma produção literária contemporânea voltada para a infância tem se tornado mais negra nos últimos anos, impulsionada pela aprovação da Lei nº 10.639, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e pelo Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, além da atuação dos movimentos sociais negros.

Esses fatores têm contribuído significativamente para fortalecer a abordagem da temática étnico-racial nos currículos escolares, além de estimular a constituição de um acervo literário mais representativo e pluriétnico. Tal movimento visa promover o reconhecimento e a valorização da identidade negra na educação. Entretanto, a implementação efetiva da Lei nº 10.639/03 enfrenta desafios estruturais e pedagógicos. Para aprofundar essa questão, propõe-se uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere à inclusão das relações étnico-raciais, e do currículo do 5º

ano da rede de ensino de Trajano de Moraes/RJ, com foco na forma como a temática é abordada em práticas educacionais cotidianas.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) é o principal documento orientador para os currículos escolares no Brasil. Analisar o que ela determina sobre as relações étnico-raciais permite identificar possíveis lacunas ou avanços em sua implementação. A BNCC, dentro de suas competências gerais estabelecidas, traz alguns pontos que nos interessam mais detidamente, são eles:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018 p. 9-10).

Diante de orientações ainda pouco detalhadas sobre a diversidade étnico-racial, a legislação, incluindo a Lei nº 10.639/03, desempenhou um papel fundamental na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, exercer sua autonomia e competência para incorporar nos currículos e propostas pedagógicas temas contemporâneos que afetam a vida humana em níveis local, regional e global. Esses temas devem ser tratados de maneira transversal e integradora, promovendo reflexões interdisciplinares e contribuindo para uma formação cidadã. A efetivação desse esforço normativo dependerá diretamente das particularidades e do comprometimento de cada rede de ensino.

Caso uma rede de ensino não desenvolva boas iniciativas para implementar essas diretrizes, os avanços no campo da educação para as relações étnico-raciais poderão ser limitados, comprometendo o alcance dos objetivos propostos.

Portanto, para a construção de currículos que atendam aos pressupostos da BNCC, é fundamental que os gestores orientem as equipes designadas para essa tarefa — como comissões e pareceristas — a realizar uma análise criteriosa dos pressupostos legais já existentes, estabelecendo um diálogo entre as normativas vigentes e os valores expressos na Base Nacional.

A BNCC está organizada em cinco capítulos, distribuídos ao longo de seiscentas páginas. O primeiro capítulo é a introdução, que apresenta a justificativa para sua criação, fundamentada nos debates sobre a unificação dos currículos, conforme disposto na Constituição Federal de 1988, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), na Lei nº 9.394/96 (LDB) e no Plano Nacional de Educação (2014-2024). O segundo capítulo detalha a estrutura organizacional da BNCC, abrangendo as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Assis Leão da Silva e Clesivaldo da Silva (2021), ao analisarem a BNCC para o Ensino Fundamental e Médio, apresentaram o seguinte quadro com as categorias relacionadas à Educação Étnico-Racial mencionadas no documento, destacando a frequência com que aparecem:

Figura 1 — Termos Étnico-Racial na BNCC

Tabela 1 - Objetos de Análise na BNCC		
Categorias	Frequências	Classificação no Documento
Educação das Relações Étnico-Raciais	4	Leis
Afrodescendente	4	Objetos de Conhecimento, Habilidades, Equidade.
Negro/a/os/as	12	Objetos do Conhecimento, Habilidades
Afro-Brasileira	20	Leis, Objetos do Conhecimento, Habilidades, Formação Geral Básica, Literatura

Fonte: Silva e Silva, 2021

Os autores concluíram que a temática “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, obrigatória no currículo desde 2003, está presente na BNCC de forma vinculada a conteúdos específicos. A análise do quadro apresentado evidenciou que, no Ensino Fundamental, as discussões sobre a população

negra estão concentradas em componentes curriculares como História, Geografia, Arte, Língua Portuguesa e Ensino Religioso. No Ensino Médio, essas discussões são abordadas principalmente nos Itinerários Formativos das áreas de Ciências Humanas e Linguagens.

Na BNCC, o termo “Educação das Relações Étnico-Raciais” refere-se à legislação que exige o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica. Apesar de destacar que esse ensino deve ocorrer de forma transversal e integradora, o documento não especifica como implementá-lo. No entanto, no site da BNCC, estão disponíveis materiais de apoio, como tutorias e a cartilha “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC”, que fornece contexto histórico e pressupostos pedagógicos (Silva; Silva, 2021).

Destacamos que, mesmo o documento reforçando a obrigatoriedade da discussão, a temática ainda é vista como um componente curricular na disciplina de História, como define a BNCC (Brasil, 2018):

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil (Brasil, 2018, p. 401).

Conclui-se, portanto, que, embora a BNCC inclua a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais de forma normativa, sua abordagem limita-se à reprodução de conhecimentos curriculares relacionados aos estudos africanos, afro-brasileiros e indígenas, sem avançar em discursos mais robustos sobre a promoção efetiva dessa educação. Ao tratar dos estudos das relações étnico-raciais e sua presença na literatura, observa-se no componente de Língua Portuguesa que a demanda cognitiva das atividades de leitura deve se intensificar gradualmente, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Essa progressão na complexidade é evidenciada pela articulação entre os seguintes aspectos:

Da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de

repertório, além de interação e trato com o diferente (Brasil, 2018, p. 75).

Isso evidencia a necessidade de iniciativas complementares, tanto na formação docente quanto na elaboração de materiais pedagógicos, para que os princípios da educação antirracista sejam plenamente incorporados e promovam transformações significativas no ambiente escolar. Que, para Eliane Cavalleiro (2001), tem como objetivo:

[...] a erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente, etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. Almeja, nesse sentido, possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios. Nela é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra máxima da educação antirracista é igualdade entre os seres humanos (Cavalleiro, 2001, p. 150).

Com a incumbência de os municípios complementarem a BNCC com base em suas realidades locais, foi realizada uma análise do currículo específico da rede de educação de um município do estado do Rio de Janeiro, chamado Trajano de Moraes. Esse município no interior fluminense possui cerca de dez mil habitantes. A escolha da cidade foi devido à proximidade do pesquisador com a rede municipal de ensino. Esse exercício busca contextualizar o impacto das políticas nacionais na realidade local, permitindo uma compreensão mais detalhada das práticas educacionais e das necessidades de formação continuada dos professores da região. Para isso, foi consultado o documento em formato PDF intitulado “Documento de Orientação Curricular do Município de Trajano de Moraes: Educação Infantil e Ensino Fundamental” (2022). A análise utilizou como descritores os seguintes termos e suas respectivas ocorrências no texto:

Tabela 1 — Termos de busca

Descritor/Termo	Ocorrências
Equidade racial	0
Diversidade cultural	14
Respeito às diferenças	11
Identidade étnica	0
Pluralidade cultural	0
Consciência negra	0
Protagonismo negro	0
Relações étnico-raciais	0
Afrocentricidade	0
História e cultura afro-brasileira	0
Afro-brasileiros	0
Educação antirracista	0
Equidade racial	0

Elaboração Própria, 2025.

A análise do currículo evidencia que, embora existam referências genéricas ao racismo e à diversidade cultural, o enfoque na promoção de uma educação antirracista ainda carece de maior aprofundamento e sistematização, especialmente no que se refere à transversalidade e à integração das relações étnico-raciais no cotidiano pedagógico. Isso ressalta a necessidade de investir em formações continuadas que capacitem os professores a abordar esses temas de forma mais consistente e abrangente. A análise comparativa entre as diretrizes da BNCC e as práticas locais pode oferecer subsídios para aprimorar a formação docente e a implementação de uma educação antirracista no município, alinhando-se à proposta do projeto Letramento para as Relações Étnico-Raciais.

Círculos de Leitura: uma proposta para a formação de leitores antirracistas

Na sessão anterior, discutiu-se a importância da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode ser utilizada para promover a educação antirracista. No entanto, o texto aponta que, apesar das diretrizes legais, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios, como a falta de formação docente e a resistência institucional.

Nesse ponto, é apresentado um caminho teórico prático para a superação desses desafios, ao propor a metodologia dos círculos de leitura como uma estratégia pedagógica eficaz para integrar a literatura afrocentrada no currículo escolar. Os círculos de leitura podem ser uma ferramenta para operacionalizar as diretrizes da BNCC, especialmente no que se refere à valorização da diversidade cultural e à promoção do letramento racial.

Graça Paulino e Rildo Cosson (2009) afirmam que uma mediação adequada é fundamental para que a leitura literária aconteça “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 74). Para garantir uma escolarização eficaz da literatura, é necessário implementar práticas que favoreçam o letramento literário. Nesse sentido, pensamos que uma obra literária deve ser abordada em sua totalidade. Isso implica que nós, professores, devemos abandonar as práticas de leitura que se baseiam em textos fragmentados e descontextualizados, optando por uma abordagem que priorize a leitura integral do livro. Nesse contexto, Gustavo Tanus Cesário de Souza (2023) destaca que:

[...] a concretização do letramento relaciona-se, pois, a operações e condições, buscadas, primeiro, pelos atores envolvidos, professores/as, bibliotecários/as (isso quando as escolas contratam esses profissionais), apoio pedagógico, diretoria, em tornar disponíveis livros e espaços de leitura, para que, neles, se deem o contato, a relação com o objeto livro, com o texto literário, com a leitura, em formação de uma comunidade de leitores, que parte das malhas do papel às malhas do texto (Souza, 2023, p. 152).

Como destacam Paulino e Cosson (2009), “o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário”, e cabe à escola e aos

profissionais envolvidos “disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive” (Paulino; Cosson, 2009, p. 74). Para efetivar o letramento literário nas escolas, deve-se formar uma comunidade de leitores que valorize a circulação dos textos e reconheça as dificuldades que os alunos podem enfrentar ao interpretá-los. Essa estratégia, embora simples, é essencial, pois assegura a participação ativa dos alunos na vida literária, contribuindo para o seu desenvolvimento como indivíduo.

Segundo Yolanda Reyes (2014), intermediários de leitura são aquelas pessoas que constroem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para possibilitar o encontro entre o livro e o leitor. Cosson (2009) compreende que, apesar de a leitura ser um ato que pode parecer solitário, ela sempre possui uma dimensão solidária. Por isso, a escolha da metodologia dos círculos de leitura, que estimula a leitura em grupo e a formação de uma comunidade de leitores, atribui um aspecto social à prática da leitura. Além disso, Begma Tavares Barbosa (2011) ressalta a importância do professor como mediador do letramento literário na educação básica:

Atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades de leitura, inclusive do texto literário, é papel central do professor. Organizar o espaço da sala de aula, propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo, são formas de atuar positivamente nesse processo (Barbosa, 2011, p. 156).

Segundo Cosson (2023), para realizar essa relação intencional com a leitura literária em sala de aula, o professor pode adotar uma abordagem que promova o hábito de ler na escola. Os círculos de leitura são uma prática significativa para grupos que se liberam como parte de uma comunidade leitora, no desenvolvimento de um letramento intencional. Ele destaca três pontos principais sobre a leitura em grupo no cotidiano das práticas de leitura feitas pelo professor: primeiro, o caráter social da interpretação dos textos e a maior consciência na apropriação do repertório; segundo a leitura coletiva fortalece identidades sociais, relações e tolerância; e terceiro, os círculos de leitura têm uma função formativa.

As atividades de leitura são organizadas em três etapas. A primeira é o ato de ler, que pode ocorrer de forma individual ou em grupo; a segunda abrange o compartilhamento, que envolve a preparação para a discussão, consistindo nas anotações sobre o texto e a discussão em si, vista como o diálogo fundamental

da leitura. A terceira etapa é o registro, onde os participantes refletem sobre sua leitura e o funcionamento do grupo, podendo fazer registros de diversas maneiras, como diários de leitura ou atividades performáticas. Esses registros podem ser utilizados como instrumentos de avaliação nas instituições, juntamente com a autoavaliação. A literatura deve ser abordada como uma experiência enriquecedora, e não apenas como um conteúdo a ser avaliado (Cosson, 2021, 2023).

Ler na escola é “compartilhar o texto e a leitura dele, seja entre o professor e os alunos, entre os alunos e o professor, entre colegas ou entre o professor, alunos e outros leitores fora da turma” (Cosson, 2021, p. 20). Essa abordagem da leitura é fundamental “tanto pelos benefícios que oferece ao aprendizado da leitura quanto ao desenvolvimento integral do aluno como cidadão” (*ibid.*, p. 23). Ela exige um grande envolvimento do leitor com o texto, estimulando o pensamento crítico e o desenvolvimento cognitivo em prol da aprendizagem. Nessa perspectiva, os círculos de leitura buscam, primordialmente, promover a socialização da prática de leitura, como defende Tereza Colomer (2007): “A leitura de livros é o ponto de intersecção entre leitura, literatura infantil e juvenil e ensino de literatura” (Colomer, 2007, p. 9).

A proposta dos círculos de leitura fundamenta-se nas contribuições de Daniels (2002), que enfatiza a relevância dos diálogos literários para o letramento crítico. Esse conceito é alinhado na publicação de Cosson (2023), em obra intitulada *Círculos de leitura e letramento literário*, que destaca a importância dessas práticas para o desenvolvimento de uma leitura mais reflexiva e significativa. O círculo de leitura é uma prática de leitura coletiva, onde um grupo de pessoas se reúne para compartilhar e discutir textos. Essa atividade pode ser chamada de diferentes maneiras, como clube de leitura, clube do livro, círculo de literatura ou oficina de leitura. Basicamente, trata-se de encontros sucessivos, nos quais os participantes discutem a leitura de uma obra, que pode ser literária ou não. Esses encontros podem fazer parte do programa de leitura de uma biblioteca ou ser uma atividade regular em aulas de Língua Portuguesa ou Literatura. Para Cosson (2014):

[...] círculos de leitura são espaços sociais nos quais as relações entre textos e leitores, entre leitura e literatura, entre o privado e o coletivo são expostas e os sentidos dados ao mundo são discutidos e reconstruídos. Participar de um círculo de leitura é compartilhar com um grupo de pessoas as interpretações dos textos com as

quais construímos nossas identidades e da sociedade em que vivemos (Cosson, 2014, p. 154).

Existem três tipos de círculos de leitura, que funcionam de maneiras distintas, cada um com suas vantagens e desvantagens no âmbito do letramento literário, e que podem ser combinados entre si. Cosson (2014) sugere a adoção desses modelos nas escolas, pois eles são úteis no processo de aprendizagem por meio da leitura compartilhada. Os três tipos são: o círculo estruturado, com regras claras para cada membro do grupo; o círculo semiestruturado, onde o coordenador monitora a participação dos membros, mas sem seguir um roteiro rígido; e o círculo aberto ou não estruturado, em que os participantes escolhem a obra e estabelecem o cronograma das reuniões. Nesse último modelo, as discussões acontecem de maneira mais informal, como um encontro entre amigos ou familiares.

Cosson (2014) também destaca as vantagens dos círculos de leitura, que incluem:

- A possibilidade de serem aplicados dentro ou fora da escola, atendendo a diferentes faixas etárias.
- O envolvimento do leitor com o texto de modo a compreender as normas e o funcionamento da escrita.
- O estímulo à socialização, ao respeito mútuo e à criação de novas amizades entre os participantes.
- A oportunidade de o leitor ser ativo no processo de aprendizagem, criando estratégias de leitura e solucionando problemas.
- O incentivo à diversidade de interpretações sobre um determinado texto.
- O caráter formador que eles conferem aos envolvidos.
- A possibilidade de utilizar variadas estratégias de avaliação e autoavaliação tanto para o professor quanto para os alunos (Cosson, 2009, 2014).

Quanto ao papel do professor como promotor de leitura, ele deve desempenhar diversas funções, como criar condições favoráveis para a leitura, orientar os alunos sobre o acervo da escola, sugerir estratégias de leitura conforme os objetivos propostos, cuidar dos livros, indicar o que ler de acordo

com os objetivos, coordenar as atividades de leitura e ser um exemplo de leitor assíduo de diferentes gêneros discursivos e literários (Silva, 2015).

De acordo com Cosson (2021), a eficácia dessa estratégia envolve três etapas: modelagem, prática e avaliação. Na modelagem, o professor introduz o círculo de leitura e prepara os alunos para participar de forma produtiva. Na prática, os alunos leem o livro ou um trecho, preparam questões e debatem a obra em grupo. Na avaliação, tanto o professor quanto os alunos têm a responsabilidade de verificar o progresso, observando as discussões e analisando as anotações do professor, ou por meio de autoavaliação e avaliação oral coletiva pelos alunos (Cosson, 2021).

Na fase de modelagem, o professor demonstra como o círculo de leitura funciona, ensaiando e preparando os alunos para que todos compreendam as etapas do processo. Ele lê um texto curto, faz anotações, cria perguntas e respostas, explicando os procedimentos. Após essa fase, com outro texto, o professor orienta os alunos a colocarem em prática a leitura, acompanhando a atividade. Se possível, com o auxílio de outros profissionais ou convidados, o professor organiza discussões e registros, sempre com a participação dos alunos. É fundamental que o professor acompanhe o processo de perto, revisando ações e fazendo intervenções quando necessário.

Os círculos de leitura variam em termos de flexibilidade, com os círculos mais estruturados, seguidos pelos semiestruturados, e os abertos ou não estruturados. Embora todos apresentem pontos fortes e fracos, os círculos estruturados são mais indicados para o ambiente escolar, dependendo dos objetivos específicos para cada grupo de leitores.

Dessa forma, a metodologia visa não apenas aprofundar o conhecimento literário, mas também fortalecer a prática pedagógica dos educadores em torno de temas relevantes para a formação antirracista e a valorização das relações étnico-raciais no ambiente escolar. As fichas de funções são as seguintes:

- a. Conector – Relaciona a obra ou o trecho lido à vida e ao contexto atual;
- b. Questionador – Formula perguntas analíticas sobre a obra para os colegas, como por que os personagens agem de determinada maneira ou qual é o significado de certos acontecimentos;

- c. Iluminador de passagens – Seleciona uma passagem para discutir com o grupo, seja por sua beleza, dificuldade de compreensão ou importância para a obra;
- d. Ilustrador – Apresenta imagens que ajudam a visualizar o texto;
- e. Dicionarista – Identifica palavras que são consideradas importantes ou significativas para a leitura;
- f. Sintetizador – Resumo do texto;
- g. Pesquisador – Procura informações contextuais relevantes para o entendimento da obra;
- h. Cenógrafo – Descreve as principais cenas;
- i. Perfilador – Elabora um perfil dos personagens mais interessantes (Daniels, 2002 *apud* Cosson, 2023, p. 142-143).

Além de definir uma metodologia para trabalhar a leitura literária na escola, é importante dedicar atenção na seleção das obras a serem lidas, pois essas escolhas impactam significativamente a apropriação da literatura como construção de sentidos e arte. Uma seleção de obras de literatura neste projeto busca proporcionar uma experiência intercultural imersiva que possa suscitar outras discussões que problematizam a formação da sociedade brasileira e o racismo. Leão e Souza (2015) afirmam: “A distinção entre o importante e o estético é condição essencial e especial para, pelo menos, diferenciarmos a literatura enquanto arte da arte literatura enquanto pedagogia” (Leão; Souza, 2015, p. 432). Para Colomer (2007), “andar entre livros é a condição essencial da educação literária das novas gerações” (Colomer, 2007, p. 197).

Considerações finais

Este trabalho buscou analisar como a literatura infantil afrocentrada e os círculos de leitura podem contribuir para a formação de leitores antirracistas e para a promoção da representatividade étnico-racial no ambiente escolar, alinhando-se às diretrizes da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2008). A partir de uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental, foram discutidos os desafios e as possibilidades de implementação de práticas pedagógicas que valorizem a cultura afro-brasileira e combatam o racismo estrutural.

A literatura afrocentrada surge como um ponto de partida fundamental diante das lacunas existentes nas redes de ensino em relação ao combate ao racismo e à promoção dos estudos étnico-raciais. Ela se apresenta como uma ferramenta poderosa para fomentar o diálogo e inserir pautas urgentes sobre racismo e representatividade nas salas de aula. O racismo, fruto de processos históricos de colonização, ainda se manifesta de forma contundente na sociedade brasileira, especialmente no ambiente escolar, onde a marginalização de populações negras e indígenas persiste. Apesar dos avanços legislativos, como a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), a efetividade dessas políticas ainda é limitada, exigindo abordagens pedagógicas inovadoras para sua consolidação.

A proposta dos círculos de leitura surge como uma solução prática para superar as barreiras identificadas, ao criar espaços de diálogo e reflexão sobre questões raciais. A literatura afrocentrada mostrou-se uma ferramenta essencial para a desconstrução de estereótipos e a promoção da representatividade, enquanto os círculos de leitura demonstraram ser uma metodologia eficaz para o letramento racial e a formação de leitores críticos. Essa prática pedagógica não apenas fortalece o contato dos alunos com textos literários, mas também promove a socialização, o respeito às diferenças e a construção de identidades positivas.

Para estudos futuros, recomenda-se a realização de pesquisas que avaliem o impacto dos círculos de leitura em diferentes contextos escolares, especialmente em regiões com maior diversidade étnico-racial. Além disso, seria relevante investigar como a formação docente pode ser aprimorada para incluir práticas antirracistas e como a literatura afrocentrada pode ser integrada de forma transversal no currículo escolar. Outra sugestão é a análise de políticas públicas que incentivem a produção e distribuição de materiais didáticos afrocentrados, bem como a criação de estratégias para envolver a comunidade escolar e as famílias no processo de letramento racial. Esses estudos poderão contribuir para o aprimoramento das metodologias e a consolidação de uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva.

Em conclusão, este trabalho demonstrou que a literatura afrocentrada e os círculos de leitura são estratégias pedagógicas essenciais para a promoção de uma educação antirracista e inclusiva. No entanto, a efetivação dessas práticas depende de um esforço conjunto que envolva a formação docente, a disponibilidade de materiais e a implementação de políticas públicas que garantam a aplicação das diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e da Lei nº 10.639/03

(Brasil, 2003). A descolonização do saber e a valorização das culturas africana e afro-brasileira são passos fundamentais para enfrentar as desigualdades históricas perpetuadas pelo racismo, e os círculos de leitura surgem como uma proposta viável e transformadora para alcançar esse objetivo.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBOSA, B. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Revista Educ. em foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, 2011. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/texto-06.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BARROS SOARES BATISTA, P. Por uma educação literária afrocentrada nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo sobre a mediação e a recepção da obra o pequeno príncipe preto. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 24, n. 1, p. 206-220, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.13619678. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/2269>. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 04 mai. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 jan. 2025.

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

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANDAU, Vera Maria; ZENAIDE, Maria Nazaré. **Oficinas: Aprendendo e ensinando direitos Humanos.** João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do Estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CANDIDO, A. **O direito à literatura.** In: CANDIDO, A. **Vários escritos.** 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. 339 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2024.

COLOMER, T. **Andar entre livros.** São Paulo: Global, 2007.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

DANIELS, Harvey. **Literature circles: voice and choices in Book Clubs and Reading Groups.** Portland, Maine: Stenhouse Publishers, 2002.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens.** Florianópolis: NUP, 2017.

DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DENNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DENNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção.** Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FANON, Frantz. **Pele e máscaras brancas.** Salvador: UBU, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1985.

LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista; SOUZA, Dalma Flávia Barros Guimarães de. **Letramento literário em círculos de leitura na escola**. Palimpsesto, Rio de Janeiro, n. 21, p. 427-441, jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.pglettras.uerj.br/palimpsesto/num21/estudos/Palimpsesto21estudos06.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, n. 1, v. 1, p. 12-32, 2017.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PESTANA, Cristiane Veloso de Araújo Pestana. As africanidades na literatura infantil contemporânea. **Revista Crioula**, São Paulo, n. 25, p. 286-300, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília, ano 17, n. 37, p. 77-100, 2002.

REYES, Y. Mediadores de leitura. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a educação étnico-racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 13, n. 30, p. 553-570, 13 set. 2021. Disponível em: periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056. Acesso em: 13 dez. 2024.

SILVA, Rovilson José da. Formar leitores na escola: o projeto pedagógico, a biblioteca escolar e a mediação. **Informação & Informação**, Londrina, v. 20, n. 3 p. 487-506, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/15390/17677>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SOUZA, Gustavo Tanus Cesário de. **O universo e as estrelas em literaturas infantil e juvenil: caminhos discursivos das literaturas negro-brasileira e indígena**. 2023. 443f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) — Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

TRAJANO DE MORAES (Município). **Documento de orientação curricular do Município de Trajano de Moraes**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Trajano de Moraes, RJ: Prefeitura de Trajano de Moraes, 2022.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

2. Educação antirracista dialógica: caminhos possíveis

Ana Paula Dias Pazzaglini Roldi¹

Décio Nascimento Guimarães²

DOI: 10.52695/978-65-5456-113-6.2

Introdução

Naquele dia, acontecia mais um jogo estudantil. Alunos da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo e da Universidade de São Paulo (USP) disputavam um torneio de handebol. No entanto, no decorrer da partida, os gritos da torcida da PUC trocaram de personagens: “cotistas” e “pobres”, foram os insultos proferidos aos adversários. Nos questionamos sobre o lugar dessas injúrias nesse espaço esportivo universitário. Por que a deslegitimação da ocupação desse e de outros espaços sociais tem sido relacionado à cor e à classe social?

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PGCL/UENF). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9143423914280882> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2278-4873>. E-mail: ana.rol-di@iff.edu.br.

2 Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Docente permanente e coordenador adjunto do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET/IFF). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PGCL/UENF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5894160496434294>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1496-5407>. E-mail: decio.guimaraes@iff.edu.br.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), em seu artigo 26, reconhece a educação como um direito fundamental de todos os seres humanos, essencial para o pleno desenvolvimento da personalidade, para a promoção da dignidade e da igualdade e considera a discriminação no campo educacional uma grave violação de direitos humanos. Já a Constituição Federal (Brasil, 1988) assegura a educação como um direito social fundamental, baseando-se em princípios como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Contudo, apesar dos marcos legais assegurarem o direito à educação para todas as pessoas, o racismo arraigado nas estruturas sociais brasileiras, resultado de um passado colonial e escravocrata, ainda impede a concretização plena desse direito para populações negras, refletindo-se na sua menor presença no ensino superior. Diante dessas desigualdades históricas, políticas públicas de ação afirmativa, como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), tornam-se indispensáveis para promover a inclusão social e corrigir as desigualdades educacionais.

Entretanto, apesar dos avanços promovidos pela Lei de Cotas, pessoas negras ainda enfrentam resistências quanto à sua aceitação e legitimidade como estudantes nas universidades, reflexo do que Cida Bento (2022) denomina como o “pacto narcísico da branquitude”. Esse pacto implica na manutenção de privilégios históricos e na perpetuação de uma estrutura social que marginaliza e questiona o lugar das pessoas negras em espaços de poder e prestígio, como o ensino superior. A luta pela inclusão plena exige não apenas a segurança de acesso, mas também a remoção das barreiras simbólicas e estruturais que limitam a permanência e o reconhecimento dessas populações nos ambientes acadêmicos. Entre elas, cita-se, entre outras medidas, a participação da comunidade negra em conselhos universitários e agremiações estudantis, a reformulação dos currículos do ensino superior e a revisão das ementas de disciplinas. Logo, é imprescindível que haja a pergunta: o que as universidades têm ensinado aos alunos que estão sob sua responsabilidade acadêmica?

Nesse contexto, a educação antirracista emerge como uma estratégia fundamental para romper com esse ciclo de exclusão e naturalização de desigualdades. Uma educação dialógica, inspirada na pedagogia de Paulo Freire (2021), deveria ser incorporada desde a Educação Básica até o Ensino Superior, promovendo a reflexão crítica sobre o racismo estrutural e seus desdobramentos. Esse processo de desvelamento e diálogo são indispensáveis para

construir uma sociedade mais justa, na qual o acesso à educação de qualidade seja verdadeiramente equitativo.

Diante das problematizações sobre os atos de injúria racial³ cometidos por estudantes da PUC-SP, busca-se compreender como os conceitos de branquitude e pacto narcísico, conforme desenvolvidos por Cida Bento *et al.* (2002), contribuem para a perpetuação dessas desigualdades. Além disso, o artigo propõe a educação antirracista, fundamentada na pedagogia problematizadora e dialógica de Paulo Freire (2021), como uma ferramenta essencial para desvelar os mecanismos do racismo enraizado nas estruturas sociais brasileiras, promover uma transformação social significativa e contribuir para a construção de um sistema educacional inclusivo.

A fundamentação teórica está estruturada em três partes. Na primeira delas, *Reflexões sobre a branquitude e o pacto narcísico da branquitude nas relações raciais brasileiras*, discutem-se as dinâmicas do privilégio racial dos brancos e seus impactos no racismo estrutural bem como o *pacto narcísico*, uma espécie de acordo tácito entre os brancos para não questionar seu papel nas hierarquias raciais.

Na segunda seção *Educação problematizadora e dialógica: caminho para a educação antirracista* aborda-se a educação problematizadora e dialógica numa perspectiva freireana, como um instrumento para a promoção de uma educação antirracista. Estabelecem-se críticas à concepção “bancária” da educação, que perpetua estruturas opressoras, que sustentam o racismo estrutural.

Na terceira seção intitulada *busca do “ser mais” e o enfrentamento do racismo*, apresenta-se a educação antirracista, ancorada na problematização freireana, uma estratégia para a desconstrução do fatalismo racial que aprisiona os indivíduos em papéis sociais determinados por uma lógica de dominação. Uma forma de combater o racismo, mas também de humanização de todos os envolvidos, alinhando-se à vocação humana de buscar o “ser mais” em solidariedade.

3 Por meio da Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023, a injúria racial passa a ser tipificada como crime de racismo, prevendo pena de suspensão de direitos em casos de racismo praticado no contexto de atividades esportivas ou artísticas, além de estabelecer punições para o racismo religioso, recreativo e aquele cometido por funcionários públicos.

Reflexões sobre a branquitude e o pacto narcísico da branquitude nas relações raciais brasileiras

Cida Bento *et al.* (2002) buscam explorar a dimensão da branquitude no Brasil, um conceito que emerge como ferramenta para investigar as dinâmicas do privilégio racial e os impactos do branqueamento nas relações raciais. Historicamente, o branqueamento foi promovido como um ideal, apresentado pela elite branca brasileira como solução para o “problema racial” do país. Esse processo, no entanto, é muito mais que uma questão estética ou individual, trata-se de uma estratégia de poder que fortaleceu a supremacia econômica, política e social da branquitude, ao mesmo tempo em que projetou um imaginário extremamente negativo sobre as pessoas negras.

Como apontam Bento *et al.* (2002), a branquitude caracteriza-se pelo silêncio em torno do lugar ocupado pelos brancos nas desigualdades raciais. Esse silêncio funciona como um mecanismo de manutenção dos privilégios adquiridos pela elite branca desde o período colonial, evitando reflexões sobre a posição de vantagem simbólica e material herdada pela população branca. Essa omissão cria uma narrativa que concentra o foco das desigualdades nos negros, culpabilizando-os por sua condição social e econômica, enquanto a contribuição dos brancos para a perpetuação dessas desigualdades permanece invisível. Além do silenciamento, outro efeito negativo do pacto da branquitude é reforçar na população negra que ela é a responsável única por não ocupar os lugares de privilégios e nem acessar os bens econômicos, já que esses são benesses destinadas exclusivamente a quem nasceu com a pele branca.

Entre os elementos que sustentam a branquitude, está o que Bento *et al.* (2002) denominam de pacto narcísico, uma espécie de acordo tácito entre os brancos para não questionar seu papel nas hierarquias raciais. Esse pacto protege o grupo branco das críticas e análises, permitindo-lhe manter uma autoimagem positiva como modelo universal de humanidade, enquanto reforça a exclusão e desumanização dos outros grupos raciais.

O pacto narcísico está ancorado na construção do sujeito iluminista do século XVIII. Este foi concebido na Europa para determinar a figura detentora e emanadora do conhecimento, das ciências, da sabedoria, da cultura e da riqueza econômica. Tudo o que fugia do modelo apresentado, era considerado inferior e, logo, sem direito ao acesso aos privilégios sociais. Ademais, o branqueamento, frequentemente descrito como um problema exclusivo do

negro que busca aproximar-se do branco, é, na verdade, uma construção da elite branca, destinada a diluir as características raciais negras e promover sua invisibilização como um coletivo social e político.

Outro aspecto fundamental destacado por Bento *et al.* (2002) é o privilégio simbólico conferido pela brancura, que transcende as condições econômicas. Pois mesmo entre os pobres, o branco carrega um valor simbólico que lhe confere status superior em comparação aos negros, que são excluídos moralmente, evidenciando que o racismo não se limita à questão de classe.

De acordo com Bento *et al.* (2002), a exclusão moral, uma das formas mais sutis de discriminação, ocorre quando determinados indivíduos ou grupos são desvalorizados e colocados fora do campo onde operam os valores e as obrigações morais. Essa exclusão se manifesta em atitudes que reduzem o outro à indignidade, justificando sua exploração ou tratamento discriminatório. No caso das relações raciais, a exclusão moral permite que a sociedade veja pessoas negras como menos merecedoras de direitos e oportunidades, reforçando práticas de desumanização e perpetuando desigualdades. Ainda de acordo com a autora, todos nós temos limites morais, possibilitando a exclusão moral daqueles que consideramos ser diferentes em alguma esfera de nossas vidas, pois:

Em geral, expressamos sentimentos de obrigações morais na família, com amigos, mas nem sempre com estranhos e, menos ainda, com inimigos e membros de grupos negativamente estereotipados. Pelos processos psicossociais de exclusão moral, os que estão fora do nosso universo moral são julgados com mais dureza e suas falhas justificam o utilitarismo, a exploração, o descaso, a desumanidade com que são tratados (Bento *et al.*, 2002, p. 5).

Por fim, a indignação narcísica, definida como a manifestação de revolta apenas quando os direitos do próprio grupo são violados, exemplifica como a defesa seletiva de valores democráticos pode coexistir com a aceitação de injustiças que afetam outros grupos (Bento *et al.*, 2002). Esse descompromisso moral amplia as barreiras para a empatia, a solidariedade e as leis, necessárias para combater o racismo estrutural e promover a equidade. Enfrentar esses processos exige uma educação antirracista dialógica (Freire, 2021), que desafie não apenas o preconceito explícito, mas também as estruturas e motivações subjacentes à manutenção de privilégios e exclusões, além do compromisso e

envolvimento de todos aqueles que, a partir do lugar em que ocupam, podem contribuir na promoção de uma sociedade mais igualitária.

Educação problematizadora e dialógica: caminho para a educação antirracista

Acreditamos que a educação problematizadora e dialógica, tal como delineada por Paulo Freire (2021) em *Pedagogia do Oprimido*, apresenta-se como um instrumento poderoso para a promoção de uma educação antirracista,⁴ em todos os níveis de ensino. Essa abordagem critica a concepção “bancária” da educação, que perpetua estruturas opressoras, incluindo aquelas que sustentam o racismo estrutural, ao transformar os educandos em receptores passivos de conhecimentos dissociados de suas realidades culturais e sociais.

Freire (2021) denuncia a educação bancária como uma prática que serve aos interesses dos opressores ao reforçar a passividade, mascarando-se sob um “humanitarismo” que perpetua a desigualdade. A “cultura do silêncio” resultante desse modelo é uma aliada do racismo, uma vez que impede a emergência da consciência crítica necessária para questionar e transformar as bases históricas e sociais da discriminação racial. Nas palavras de Freire, “o educador bancário não pode entender que permanecer é buscar ser, com os outros” (Freire, 2021, p. 89), ilustrando como essa abordagem reduz as relações humanas e sociais a uma dinâmica de controle e submissão.

Em contraste, a educação problematizadora propõe a construção de uma prática pedagógica centrada no diálogo, que reconhece educador e educandos como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse modelo, os participantes se engajam na reflexão crítica sobre o mundo, rompendo com a passividade e promovendo a transformação social. Essa abordagem é essencial na educação antirracista, pois permite que os educandos desvelem as contradições do racismo em suas diversas formas — estruturais, institucionais e interpessoais.

O modelo dialógico valoriza o desvelamento da realidade e a práxis transformadora, reconhecendo a experiência e o conhecimento dos educandos

4 Destaca-se que a educação antirracista é responsabilidade de todas as pessoas e deve ser promovida com e para todos(as) os(as) estudantes, não sendo apenas direcionada à população negra. O racismo é um problema criado por pessoas brancas contra os negros.

como elementos centrais para a construção do saber. A reflexão crítica sobre o racismo, nesse contexto, deixa de ser uma imposição do educador para tornar-se um processo coletivo de tomada de consciência. Essa prática desafia a superficialidade da “*doxa*” (opinião) para alcançar o “*logos*” (conhecimento fundamentado) (Freire, 2021), possibilitando que educandos compreendam o racismo não como um fenômeno naturalizado, mas como uma construção histórica e passível de transformação.

A educação antirracista exige a superação de práticas pedagógicas alienantes, que desumanizam e excluem. Por meio da abordagem problematizadora, o educador pode criar espaços de empoderamento, onde os educandos são incentivados a refletir sobre suas identidades, histórias e papéis na luta por justiça social. Como Freire observa, “a educação como prática da liberdade desafia a passividade e fomenta a transformação do ser humano e do mundo” (Freire, 2021, p. 100). Essa transformação não se limita ao indivíduo, mas estende-se à estrutura social como um todo.

Ao abordar questões raciais, a educação dialógica promove uma pedagogia da escuta e do reconhecimento, essencial para combater o silenciamento das vozes negras. Permite que educandos e educadores compreendam o racismo como um problema coletivo e que encontrem juntos caminhos para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Essa pedagogia alinha-se à vocação humana de humanizar-se e transformar a realidade, oferecendo um modelo de ensino que vai além da simples transmissão de conhecimentos: é uma prática de emancipação.

A busca do “ser mais” e o enfrentamento ao racismo

A abordagem dialógica descrita por Paulo Freire, ao romper com a verticalidade da educação bancária, oferece uma base metodológica para uma educação antirracista transformadora. Ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2021, p. 95), Freire aponta para a necessidade de um processo educacional colaborativo, em que educadores e educandos investiguem conjuntamente as realidades que os cercam, desvelando as estruturas de opressão, como o racismo, que permeiam as sociedades.

Esse modelo problematizador é essencial na educação antirracista, pois rejeita a imposição de verdades prontas e valoriza a construção coletiva de

conhecimento, respeitando as experiências e vivências dos sujeitos históricos. Ao transformar educadores e educandos em agentes ativos no aprendizado, ele possibilita o desvelamento crítico do racismo como uma construção histórica e estrutural, rompendo com a visão naturalizada e passiva que frequentemente o acompanha.

Freire (2021) enfatiza que os homens, como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão, estão em permanente busca do “ser mais”. Esse movimento é incompatível com a perpetuação de uma realidade opressora, como a do racismo, que desumaniza tanto opressores quanto oprimidos. A educação antirracista, ancorada na problematização freireana, desafia o fatalismo racial que aprisiona os indivíduos em papéis sociais determinados por uma lógica de dominação. Ao superar o fatalismo racial e promover a tomada de consciência, ela estimula educandos e educadores a agirem como sujeitos de sua história, comprometidos com a transformação da realidade. Essa perspectiva educacional pode atuar no combate ao racismo, mas também pode contribuir para a humanização de todos os envolvidos, alinhando-se à vocação humana de buscar o “ser mais” em solidariedade.

Ao reconhecer o racismo como uma forma de opressão que desumaniza e exclui, a educação antirracista pode promover a tomada de consciência de educadores e educandos, possibilitando que ambos se reconheçam como agentes transformadores. Nesse sentido, o enfrentamento do racismo não é apenas uma questão moral, mas uma exigência da busca humana por humanização. A educação bancária, ao contrário, acomoda os indivíduos à ordem racial vigente, perpetuando o conformismo e a apatia.

Dessa forma, a superação do racismo exige mais do que a transmissão de informações sobre igualdade racial, ela requer a promoção de uma reflexão crítica que permita aos educandos identificarem e questionarem as estruturas e práticas que sustentam a discriminação. A prática pedagógica problematizadora incentiva esse processo ao unir reflexão e ação em uma práxis transformadora. Como destaca Freire, é fundamental estimular “uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação” (Freire, 2021, p. 100).

Essa *práxis* é essencial na construção de uma sociedade antirracista, na qual as relações de opressão sejam substituídas por relações de solidariedade e comunhão. O diálogo, como prática central da educação problematizadora, permite

que educadores e educandos investiguem juntos as raízes históricas e culturais do racismo, identificando formas de combatê-lo de maneira coletiva e efetiva.

Resultados e discussões

Conforme a reportagem de Bitar e Odara (2024), no G1 SP, estudantes do curso de direito da PUC-SP foram acusados de proferir frases racistas e classistas para ofender alunos cotistas da USP em jogos universitários no interior de São Paulo. Segundo a reportagem, os alunos identificados como autores do crime podem ser condenados a penas de 2 a 5 anos de prisão cada um, caso sejam considerados culpados pela Justiça. Isso porque, em 11 de janeiro de 2023, a Lei nº 14.532, sancionada pelo presidente Lula, equiparou a injúria racial ao crime de racismo, aumentando a pena prevista para as condenações.

A reitoria da PUC-SP instaurou uma comissão para apurar os fatos e afirmou em entrevista à TV que haverá “tolerância zero a atitudes de discriminação” (Maria Amália Andery, reitora da PUC). Professores e alunos também se mobilizaram, criando comissões para repensar mecanismos institucionais contra preconceitos. Quatro dos acusados já enfrentaram consequências profissionais, sendo desligados dos escritórios de advocacia onde estagiavam (Bitar; Odara, 2024).

A professora da PUC-SP, Lucineia Rosa dos Santos, mulher preta, especialista em direitos humanos e relações raciais, anunciou a criação de uma comissão para, junto a professores do curso, avaliar os mecanismos institucionais que a universidade possui para combater todas as formas de preconceito e violência no ambiente acadêmico. De acordo com a professora “se existe bolsa Prouni, se existe cotas raciais, é porque em algum momento o estado falhou. E a gente sabe onde o estado falhou e é dever do estado nos dar esse direito de igualdade.”, ainda de acordo com ela “Não existe ‘ah, eu estou aqui pagando pra você que é bolsista’. Que que é isso? Onde nós estamos?” [...] (Santos, 2024).

A crítica da professora Lucineia Rosa dos Santos ilustra bem o conceito de branqueamento, que permeou as políticas raciais brasileiras por décadas, reflete o ideal de exclusão das identidades negras em favor de um padrão eurocêntrico. Os ataques classistas e racistas evidenciam a persistência dessa ideologia, que resiste à inclusão promovida por políticas de ações afirmativas, como cotas e bolsas do ProUni.

O privilégio simbólico ocasionado pela brancura, aliado ao silêncio histórico sobre o papel dos brancos no racismo, dificulta debates honestos sobre reparação e justiça social, alimentando resistências às políticas de ação afirmativa, como as cotas raciais, que são frequentemente deslegitimadas por argumentos falaciosos de protecionismo, observados quando alunos da PUC-SP insultaram alunos da USP aos gritos de “cotistas” e “pobres”.

É fundamental destacar que a manutenção de privilégios brancos é um dos motores centrais da discriminação racial, conforme aponta a teoria da discriminação com base no interesse (Bento *et al.*, 2002). Essa abordagem analítica ressalta que a discriminação pode não estar exclusivamente ligada a preconceitos explícitos, mas sim ao desejo de preservar os privilégios de um grupo em detrimento de outro. Assim, mesmo sem uma intenção consciente, práticas discriminatórias podem ser perpetuadas por indivíduos ou instituições que buscam manter estruturas de poder e vantagens sociais herdadas.

Esse fenômeno está relacionado ao que Denise Jodelet (1989 *apud* Bento *et al.*, 2002) descreve como o investimento emocional e identitário no grupo de pertença. A identidade pessoal de muitos indivíduos está fortemente atrelada à imagem do grupo ao qual pertencem, o que leva à defesa de seus valores e à exclusão daqueles que são percebidos como diferentes. Esse processo reforça a segregação e dificulta a construção de uma sociedade mais inclusiva, pois os privilégios de um grupo tornam-se o alicerce para a exclusão sistemática de outros. A professora Lucineia Rosa dos Santos fala sobre esse processo de exclusão:

Eu estou há 35 anos só como professora e confesso que agora que eu estou vendo meus pares entrando na PUC, por conta de uma ação, um programa feito pela reitoria, que é a contratação de professores negros. Mas durante bom período, eu era a única mulher preta na Faculdade de Direito. Então, eu não preciso nem te contar todas as questões que a gente teve que enfrentar, e esse enfrentamento foi necessário. Só que eu não quero que os que entram agora enfrentem o que eu já enfrentei. Então, a gente tem que ter uma relação de igualdade em todos os sentidos (Santos, 2024).

A fala da professora Lucineia evidencia como o pacto narcísico da branquitude age para consolidar a exclusão e a desigualdade nos espaços institucionais. Durante décadas, a ausência de professores negros em universidades

como a PUC-SP ilustra o quanto as estruturas de poder resistem à mudança. Essa resistência não é apenas inércia, mas um esforço ativo para proteger a hegemonia da branquitude. A presença de um único indivíduo negro em espaços predominantemente brancos reforça uma narrativa de excepcionalidade, ao invés de normalizar a inclusão e a diversidade.

O pacto narcísico também se conecta à ideia de que a inclusão de grupos historicamente marginalizados desafia os privilégios estabelecidos, despertando reações que vão desde a hostilidade aberta, como os gritos racistas registrados nos jogos universitários, até formas mais sutis de exclusão, como a falta de suporte institucional adequado para ações afirmativas. Esse mecanismo de exclusão, ao ser perpetuado, promove a desumanização e a naturalização das desigualdades.

A experiência relatada pela professora também demonstra a necessidade de romper com essa lógica. A contratação de professores negros é um passo inicial significativo, mas não suficiente. A transformação exige um esforço coletivo para reconstruir os espaços institucionais como ambientes verdadeiramente inclusivos, onde a presença de pessoas negras não seja vista como uma exceção, mas como parte integrante de uma sociedade plural.

Educação antirracista como proposta de intervenção

É fundamental reconhecer que a luta contra o racismo não é responsabilidade apenas dos negros, mas de todos os integrantes da sociedade. A desconstrução do pacto narcísico passa por um trabalho de educação antirracista, que deve ser incorporada desde a educação básica, de forma a promover a empatia, a escuta e a reflexão crítica sobre os privilégios históricos e contemporâneos da branquitude.

Assim, como enfatiza a professora Lucineia dos Santos (2024), o objetivo não é apenas ocupar espaços, mas transformar estruturas, para que as futuras gerações não precisem enfrentar as mesmas barreiras. Como estratégias para isso destacamos:

1. **Inclusão de disciplina antirracista em cursos de graduação:** Inserir conteúdos obrigatórios sobre direitos humanos e relações raciais no currículo pode amparar os alunos com ferramentas para identificar e combater preconceitos.

2. **Criação de comitês permanentes para mediação de conflitos em Instituições de Ensino Superior.:** A formação de comissões permanentes de monitoramento e mediação de conflitos raciais nas universidades pode ser uma medida preventiva e educativa, atuando em parceria com entidades como a OAB e movimentos sociais.
3. **Promover, de forma efetiva, a aplicação da Lei 10.639/03, que estabelece o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio do Brasil:** A efetivação dessa lei é necessária para desconstruir o mito da democracia racial e superar o lugar de uma só cultura (eurocêntrica) nos currículos escolares, para tanto se faz necessária a criação de setores específicos para a temática étnico-racial e diversidade nas secretarias estaduais e municipais de educação e a disponibilização de materiais didáticos específicos, o que ainda hoje gera resistência. Além de estabelecer articulações com universidades e/ou organizações da sociedade civil.

Considerações finais

O caso da PUC-SP demonstra que, apesar de avanços institucionais, o racismo estrutural permanece um desafio significativo no Brasil. Respostas como as apresentadas pela reitoria e pelos atores sociais da instituição são fundamentais, mas precisam ser acompanhadas de mudanças culturais amplas, sustentadas por políticas educacionais antirracistas que devem atuar desde a educação básica até o ensino superior. Já que o racismo é estrutural é necessária a intervenção em toda a estrutura educacional.

Este estudo reitera a necessidade de combater o pacto narcísico e a ideologia do branqueamento, ampliando os espaços de diálogo nas instituições de ensino. No entanto, de acordo com Freire (2021), o diálogo não deve ser uma imposição de ideias ou um simples intercâmbio de opiniões, mas um processo criativo de transformação do mundo e de si mesmos, ele enfatiza que não pode haver diálogo entre aqueles que negam aos outros o direito de pronunciar o mundo e aqueles que lutam para reconquistar esse direito. O diálogo autêntico é a conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos, um caminho essencial para a libertação e a humanização de todas as pessoas.

Portanto, uma educação problematizadora e dialógica fundamentada no pensamento crítico e na ação emancipatória, é essencial para a luta antirracista.

Ao estimular a reflexão crítica e o desvelamento dos mecanismos da branquitude que perpetuam o racismo estrutural no Brasil, essa abordagem desafia as estruturas opressoras e potencializa uma análise crítica da posição dos brancos e do impacto de seus privilégios históricos. Esse desvelamento deve ser integrado a um esforço educacional contínuo, que inclua a desconstrução da branquitude e do pacto narcísico como parte de uma educação antirracista efetiva.

Referências Bibliográficas

BENTO, Maria Aparecida Silva *et al.* **Branqueamento e branquitude no Brasil.** Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BITAR, Renata; ODARA, Norma. Entenda o que pode acontecer com os alunos da PUC acusados de cometer atos racistas em jogos universitários em SP. **G1 São Paulo**, São Paulo, 24 nov. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/11/24/entenda-o-que-pode-acontecer-com-os-alunos-da-puc-acusados-de-cometer-atos-racistas-em-jogos-universitarios-em-sp.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023.** Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 14 mar. 2025.

SANTOS, Lucineia Rosa dos. Entenda o que pode acontecer com os alunos da PUC acusados de cometer atos racistas em jogos universitários em SP. [Entrevista cedida a] Renata Bitar e Norma Odara. **G1 São Paulo**, São Paulo, 24 nov. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/11/24/entenda-o-que-pode-acontecer-com-os-alunos-da-puc-acusados-de-cometer-atos-racistas-em-jogos-universitarios-em-sp.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2024.

3. Versos que encantam: o letramento literário na formação de leitores sensíveis

Suelen Perdone Silva¹

Dhienes Charla Ferreira Tinoco²

DOI: 10.52695/978-65-5456-113-6.3

Considerações iniciais

Apesar dos esforços contínuos para se repensar a alfabetização e letramento nas escolas brasileiras, ainda há um descompasso notável entre o desenvolvimento da leitura e a efetiva ampliação do letramento literário. Muitas práticas pedagógicas de leitura permanecem centradas exclusivamente na codificação e decodificação de palavras, sem favorecer a leitura crítica e estética dos textos literários, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Como resultado, o potencial transformador da literatura, que vai além da mera leitura, continua a ser insuficientemente explorado em sala de aula.

Essa dissonância destaca a necessidade de repensar abordagens pedagógicas na educação literária, de modo que a literatura cumpra seu papel educacional. Nesse sentido, para formar leitores sensíveis e críticos, a escola pode oferecer práticas que transcendam essa perspectiva exclusivista do ensino de língua materna, integrando a literatura de maneira considerável e promovendo o prazer pela leitura. Nesse contexto, o gênero poético pode ser um meio

1 (Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia Fluminense/IFF).

2 (Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia Fluminense/IFF).

de ampliar o letramento literário, pois sua linguagem simbólica demanda uma postura ativa do leitor, que envolve não apenas ler e escrever, mas também a incorporação das práticas sociais que envolvem à escrita.

A poesia se apresenta como um recurso valioso, não só para a leitura, mas também para a reflexão estética e emocional, auxiliando na formação integral dos alunos. Ao permitir múltiplas interpretações e conexões com a diversidade linguística e cultural, a literatura desenvolve a capacidade crítica e favorece o diálogo enriquecedor com os textos. Assim, a poesia não é apenas uma inspiração para a sensibilidade artística, mas é importante para o desenvolvimento de leitores conscientes e criativos, abertos para interagir com o mundo ao seu redor.

O objetivo deste capítulo é apresentar as contribuições do letramento literário no trabalho pedagógico com poemas que abordam temas da cultura local, enfatizando sua importância na formação de leitores críticos e sensíveis.

Este capítulo foi organizado em três seções. Na primeira, serão examinados aspectos sobre a ampliação do letramento literário e sua relação na formação integral dos alunos. Com base nas reflexões de Cosson (2022), investigará como o letramento literário transcende as práticas escolares convencionais, visando uma compreensão mais profunda da literatura. Também será abordada a distinção entre letramento e alfabetização, conforme Magda Soares (2004, 2006) e seu impacto nessas abordagens no ensino. O objetivo é proporcionar uma visão crítica sobre a integração do letramento literário no currículo escolar, incluindo a análise de lacunas no ensino relacionadas ao trabalho com leitura em sala de aula, apoiada em estudos anteriores como Silva (2023) e Zanon (2019).

Na segunda seção, o foco recai sobre o gênero poema, que desempenha um papel primordial na formação de leitores conscientes e perceptivos. Fundamentando essa análise no conceito de gênero textual a partir de Marcuschi (2000), exploram-se também os apontamentos de Linhares (2006) e Silva (2016), que abordam as características do gênero poema. Silva (2016) também oferece uma definição detalhada da diferença entre poema e poesia, ampliando a compreensão dos elementos que compõem a estrutura e a expressividade desse gênero.

Ainda, traz apontamentos de Vigotski (2018), que, em sua obra *Imaginação e Criação na Infância*, destaca o papel da imaginação e da criação como elementos fundamentais no desenvolvimento da criatividade infantil, essenciais

para a formação cognitiva das crianças. Ele enfatiza que a capacidade de imaginar permite às crianças explorar possibilidades que vão além da realidade imediata, facilitando a construção de conhecimento e potencializando processos cognitivos e afetivos (Vigotski, 2018).

Além disso, destacam-se os estudos de Barthes (2004), que valorizam a subjetividade do leitor, reforçando a ideia de que a experiência literária é um processo ativo e pessoal, em diálogo direto com a proposta deste capítulo. A partir dessa perspectiva, abordaremos também a Didática Sensível de Cristiane D'Ávila (2023), que considera as dimensões emocionais, cognitivas e corporais no processo de ensino-aprendizagem.

A terceira seção apresenta pesquisas acadêmicas que exploram como o letramento literário contribui para a formação integral dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise dos trabalhos de Zanon (2019) e Silva (2023) revela a importância de integrar a literatura no currículo escolar de maneira envolvente e significativa, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e empático dos alunos. Ambas as pesquisas destacam a necessidade de práticas pedagógicas mais adequadas e de um ensino literário mais valorizado para formar leitores críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

Considerações sobre o letramento literário

A fim de aprofundar a discussão sobre o letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a revisão da literatura reúne e analisa os principais estudos e teorias que tratam da relação entre o ensino de língua materna e o gênero poema. Diversos autores, como Cosson (2022), V. Silva (2023), Zanon (2019), F. Silva (2016), entre outros, têm investigado a importância do letramento literário no desenvolvimento da leitura crítica e sensível nos sujeitos. Além disso, serão discutidas as lacunas identificadas no ensino da leitura, com ênfase na ausência de uma abordagem crítica e literária mais consolidada no contexto escolar.

Essa perspectiva é complementada por Magda Soares (2004, 2006), que distingue o letramento de alfabetização. Para Soares, alfabetização refere-se à aquisição do código escrito, enquanto o letramento abrange a inserção do indivíduo em práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2004). Tais distinções são essenciais para entender o papel da poesia no desenvolvimento do

letramento literário, uma vez que a abordagem do gênero poema em sala de aula pode contribuir para expandir essas práticas.

Além disso, serão abordadas as lacunas no ensino de leitura em sala de aula, especialmente no que se refere à ausência de uma abordagem crítica e literária mais robusta, conforme apontado por Silva (2021) e Zanon (2019). Esses autores destacam que, muitas vezes, a leitura é tratada de forma superficial, limitando-se à decodificação e interpretação básica, sem promover uma reflexão mais profunda sobre o texto.

Conforme Cosson (2022), é necessário inserir o conceito de “letramento literário” (Cosson, 2022, p. 11) numa concepção mais ampla do uso da escrita, que vai além das práticas escolares usuais. Segundo o estudioso, “a ideia é para assinalar sua inserção em uma concepção maior do uso da escrita, uma concepção que fosse além das práticas escolares usuais” (*idem, ibidem*). Com isso, o autor refere-se à capacidade não apenas de ler e escrever, mas de compreender e apreciar a literatura dentro de um contexto mais amplo. Ele sugere que esse tipo de letramento transcende as práticas convencionais das escolas, indicando uma compreensão mais profunda da escrita e da leitura literária.

Essa concepção implica uma abordagem que envolve não apenas habilidades básicas de leitura e escrita, mas também uma compreensão das formas literárias, estilos, contextos culturais e históricos e uma apreciação pela arte da escrita literária (Cosson, 2022).

Segundo o autor, há diferentes níveis e tipos de letramento. Em uma sociedade onde a alfabetização é predominante, até mesmo aqueles que não sabem ler ou escrever completamente podem ainda estar envolvidos, de maneira limitada, em algum tipo de interação com textos escritos. Da mesma forma, os sujeitos podem ter domínio de leitura e escrita em uma área específica, enquanto em outra pode não ter. Isso depende de suas necessidades individuais e das exigências sociais e culturais que enfrenta (Cosson, 2022).

Nesse sentido, ele destaca que, mesmo em uma sociedade alfabetizada, as habilidades podem variar amplamente entre os sujeitos. Ressalta-se a relevância da compreensão de diferentes habilidades e necessidades em relação ao letramento para obter uma compreensão mais profunda do letramento literário — que é uma ramificação do letramento. Essa compreensão mais ampla ajuda a reconhecer como a literatura pode ser acessada e apreciada de maneiras diversas, indo além das práticas escolares convencionais (Cosson, 2022).

Aponta-se que o letramento por meio de textos literários não é apenas uma forma diferenciada de usar a escrita socialmente, mas também uma maneira de garantir um domínio efetivo dela. Isso significa que o letramento literário não é apenas sobre ler e escrever literatura, mas também sobre desenvolver habilidades de escrita e compreensão mais amplas por meio dela (Cosson, 2022).

Portanto, a relevância do letramento literário é evidente tanto no ambiente escolar quanto em qualquer processo de aquisição de habilidades de letramento, sendo proporcionado pela instituição educacional e valorizado pela sociedade (Cosson, 2022). O autor destaca a possibilidade do letramento literário para o desenvolvimento integral dos sujeitos e para a formação social e histórica do cidadão.

A literatura é uma janela para o mundo e para a alma humana. Ela nos permite explorar vidas e experiências que talvez nunca tenhamos vivido pessoalmente, mas que podemos entender e sentir através das palavras dos escritores (Cosson, 2022). Na narrativa, por exemplo, somos transportados para diferentes épocas, lugares e realidades, enquanto na poesia, mergulhamos em emoções profundas e reflexões sobre a existência (Cosson, 2022).

Na literatura, a habilidade de a palavra expressar o inexprimível é realmente notável. Ela permite uma maneira de comunicar o que está além das capacidades da linguagem comum, revelando aspectos ocultos pessoais e do mundo ao nosso redor. Através das descrições vívidas e da linguagem sensorial, a literatura transforma a materialidade em algo tangível e vivido, permitindo que se experencie o mundo de maneira única e imersiva (Cosson, 2022).

Assim, a literatura, além de ser veículo de informação colabora na compreensão e expressão da própria humanidade. Ela é o protótipo do olhar além do óbvio, de explorar as complexidades da condição humana e de encontrar sentido nas auto jornadas. Em última análise, a literatura enriquece nossas vidas, tornando o mundo mais compreensível e ampliando horizontes emocionais e intelectuais (Cosson, 2022). Sendo assim, ele enfatiza a importância da literatura nas escolas e a necessidade de uma abordagem mais humanizadora para o ensino literário:

E por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente

humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, promovendo o letramento literário (Cosson, 2022, p. 19).

O letramento literário emerge como uma abordagem fundamental para alcançar os objetivos delineados por Cosson (2022). Sendo assim, ao contrário de simplesmente expor os alunos a textos literários, o letramento literário propõe uma imersão mais profunda e interativa com a literatura, buscando desenvolver não apenas a habilidade de decodificação de palavras, mas também a compreensão crítica, a apreciação estética e a capacidade de reflexão sobre questões humanas e sociais (Cosson, 2022).

Cosson (2022) afirma que alguns professores precisam de um método de ensino que, ao quebrar o ciclo de apenas reproduzir informações ou permitir que a leitura literária seja realizada sem perder o prazer, ainda assim promova um compromisso com o conhecimento que toda aprendizagem exige. Nesse contexto, é crucial que a leitura efetiva dos textos seja o foco principal das práticas literárias na escola, em vez de apenas transmitir informações sobre disciplinas como crítica, teoria ou história literária, que ajudam a embasar essas leituras.

A abordagem da literatura não deve ser sistemática ou simplesmente buscar o prazer absoluto de ler. Pelo contrário, é essencial que seja organizada de acordo com os objetivos de formação do aluno, reconhecendo que a leitura desempenha um papel fundamental no contexto educacional (Cosson, 2022, p. 23). “Por fim, devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (Cosson, 2022, p. 23).

O gênero poema no ensino de língua materna dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental

O conceito de gênero textual e de tipos textuais, conforme Marcuschi (2000) é fundamental para entender as características do gênero poético. Esse autor discute a definição e funcionalidade dos gêneros como práticas sócio-históricas e discursivas, destacando sua dinâmica e plasticidade. E argumenta que os gêneros textuais não são apenas formas estáticas de comunicação, mas eventos que surgem e se adaptam de acordo com as necessidades socioculturais e as inovações tecnológicas. Segundo Marcuschi (2000), esses

gêneros têm raízes históricas profundas, evoluindo desde as culturas orais até a atualidade, com a proliferação de novos gêneros surgidos na era digital, como e-mails e videoconferências.

Tipos textuais referem-se a categorias linguísticas mais formais, como narração, descrição, argumentação, entre outros; os gêneros textuais são mais diversos e ligados às funções comunicativas do cotidiano, como notícias, cartas ou e-mails. Para esse autor, os gêneros são maleáveis e conectados às funções sociais, enquanto os tipos textuais têm uma base mais linguística e formal (Marcuschi 2000).

O autor destaca que a função dos gêneros textuais é principalmente socio-comunicativa e pragmática, ajudando a organizar e estabilizar as interações humanas no cotidiano. Mesmo que os gêneros surjam dentro de contextos culturais específicos, eles estão em constante transformação, sendo sempre moldados pelas tecnologias e demandas sociais de cada época, Marcuschi (2000).

Após o estudo desses conceitos, é importante diferenciarmos poema de poesia, com base nos estudos de Silva (2016). Esse autor afirma que a poesia não se limita à palavra escrita, podendo estar presente em imagens, falas ou outros elementos líricos, enquanto um poema pode não conter poesia, pode não ser lírico.

A poesia está presente em nosso cotidiano por meio de atos, ações e palavras, pois ela representa a essência e a subjetividade; o poema é a forma codificada que pode ou não conter poesia (Silva, 2016). Assim, ao dizer “vou ler uma poesia”, o correto seria “ler um poema” (Silva, 2016, p. 24). Essa distinção nos ajuda a entender como a poesia se interpõe no dia a dia, independente de codificação.

Na compreensão do papel da poesia, é importante a análise dos conceitos de sensibilidade, *estésico* e *estética*, termos que se interpõem nessa pesquisa. Assim, nesse contexto, será analisada a obra *Didática sensível: sentir, pensar, agir no processo de ensino e aprendizagem*, de Cristiane D’Ávila (2023), entendendo uma Didática Sensível (DS), que busca estabelecer uma relação profunda com o educador, o educando e o conhecimento, considerando as dimensões emocionais, cognitivas e corporais presentes no processo ensino-aprendizagem (D’Ávila, 2023).

Essa abordagem nos direciona para um modelo educativo que valoriza a sensibilização no processo de ensino, ao mesmo tempo em que aponta para práticas inclusivas e afetividade — aspectos essenciais para o desenvolvimento pedagógico. Segundo a autora, esses elementos devem ser integrados ao ensino para garantir uma educação mais completa, que vá além da simples informação sobre conteúdos, enfatizando o papel do sentir na construção do conhecimento (D'Ávila, 2023).

Nesse aspecto, a autora pressupõe que o sentir, dentro da perspectiva da DS, inicia o processo de conhecimento, como apresentado a seguir:

Pelo sentir, o que se deseja é caminhar do estésico (o sensível) ao estético (linguagem artística), e da expressão estética à racionalidade dos conhecimentos. Estesia vem da palavra grega *aisthesis*, que significa sentir. Assim, seu contrário – anestesia (do grego antigo *av-*, *an-*, “ausência”; e *aisthesis*, “sensação”) – significa o não sentir (D'Ávila, 2023, p. 261-262).

A citação destaca a importância do sentir como ponto de partida para a construção do conhecimento, enfatizando a transição do estésico, que é a percepção sensorial, para o estético, que se refere à apreciação e à expressão artística. Essa perspectiva evidencia como a experiência estética pode enriquecer a compreensão e a reflexão crítica no processo educativo.

No avanço da sensibilidade para a forma, é imprescindível que se volte o olhar para o gênero poético em suas múltiplas manifestações. Linhares (2006) atualiza essas discussões, oferecendo uma perspectiva contemporânea sobre a evolução do gênero poético. Essa revisão bibliográfica fornece bases teóricas essenciais para se entender a análise das formas poéticas na literatura.

Barthes (2004) oferece um auxílio fundamental para a pesquisa ao destacar uma perspectiva centrada no leitor. O autor observa que muitas práticas pedagógicas ainda privilegiam, excessivamente, o autor da obra, relegando a segundo plano a relação que o leitor estabelece com o texto. Para ele, o foco deve estar na interação do leitor com a obra, uma vez que esse processo é essencial para a construção de sentido.

O autor também chama atenção para um momento específico durante a leitura, quando o leitor “levanta a cabeça”. Esse gesto, muitas vezes, interpretado como uma interrupção, é, na verdade, um ponto crucial. Nesse instante,

ocorre um fluxo de ideias e conexões, o que ele denomina “leitura de texto”. É nesse instante que o leitor começa a construir significados próprios a partir da obra lida; sendo assim, Barthes (2004) destaca a importância de uma prática pedagógica que valorize o papel ativo do leitor.

Nessa obra, ele não trata especificamente do gênero poético, mas sua teoria sobre o papel do leitor é notavelmente aplicável a essa modalidade. Ele critica o foco exclusivo nas intenções do autor da obra a ser trabalhada com os alunos e destaca a importância do leitor como cocriador de sentido (Barthes, 2004). Isso é particularmente relevante na leitura de poesia, onde a interpretação é altamente subjetiva e aberta a múltiplas leituras. Assim, o leitor, ao interagir com o texto poético, atribui significados pessoais que vão além do que o autor originalmente propôs, tornando a leitura uma experiência única e transformadora.

No contexto deste capítulo, destaca-se a proposição de um trabalho pedagógico com textos de Vera Viana — a poetisa que aborda temas locais. Essa abordagem é fundamental, porque, na SD inspirada em Cosson (2022), centrada no letramento literário, valoriza essa interação ativa entre leitor e texto. Na leitura dos poemas dessa autora, os leitores não apenas interpretam os versos, mas também se identificam com os temas, como a cidade e a infância, presentes na obra. Esse processo potencializa a reflexão crítica e a sensibilidade literária, promovendo uma experiência de leitura rica e impactante.

Dando continuidade à importância da interação entre leitor e texto, conforme discutido anteriormente, Vigotski (2018) ressalta o papel essencial da linguagem como mediadora no desenvolvimento cognitivo das crianças, ressaltando que a capacidade de criar imagens mentais e simbolizar experiências é fundamental para o pensamento crítico. Ele argumenta que o aprendizado é um processo social, no qual a interação e a colaboração com os outros desempenham um papel central na formação do conhecimento. Assim, o ambiente escolar deve proporcionar experiências que impulsionam a reflexão e a análise, favorecendo o desenvolvimento da criatividade e da autonomia no aprendizado (Vigotski, 2018).

Nesse sentido, embora esse autor não trate diretamente da poesia, podemos ver o gênero poético como um meio que pode mobilizar aspectos imaginativos e criativos. A poesia, com sua linguagem simbólica e rítmica, oferece um meio de expressão que desafia o leitor a pensar de maneira atenta e

reflexiva, enriquecendo sua formação cognitiva e afetiva e ampliando suas experiências de leitura e interpretação.

Dessa forma, ao considerar essas ideias, é possível explorar como a literatura, em suas diversas formas, pode apoiar esse processo de aprendizagem. O estudo do gênero poético, por exemplo, pode oferecer aos alunos oportunidades para ampliar a compreensão do mundo e desenvolver habilidades de expressão emocional e estética, como promoção da identidade e da reflexão crítica entre os estudantes.

Além disso, Vigotski (2018) enfatiza que a criatividade e a imaginação são essenciais no desenvolvimento infantil, pois permitem que as crianças transcendam suas experiências imediatas e explorem novos mundos e possibilidades. Nessa perspectiva, a linguagem poética, com seu uso simbólico e figurativo, pode atuar como um terreno fértil para o exercício dessas capacidades. Por meio dessa linguagem, as crianças não apenas se expressam, mas também criam significados que vão além da realidade concreta.

Destarte, a pesquisa pode investigar como a prática da leitura e da produção poética pode inspirar a imaginação e a criatividade nas crianças, assim como a formação integral nas primeiras etapas da educação. Nesse enfoque, busca-se entender de que maneira a poesia pode ser um modo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, promovendo uma aprendizagem mais significativa e enriquecedora.

Para aprofundar a formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, recorreremos à Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2018), que orienta o trabalho curricular e pedagógico no desenvolvimento de habilidades de leitura. Segundo esse documento, a leitura “permite ao aluno o aumento de suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (Brasil, 2018, p. 85). Esse processo é fundamental para o desenvolvimento das habilidades especificadas a seguir:

EF35LP01. Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado (Brasil, 2018, p. 113).

EF35LP03. Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global (Brasil, 2018, p. 113).

F15LP03. Localizar informações explícitas em textos.

EF15LP15. Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade (Brasil, 2018, p. 97).

Essas habilidades se referem ao campo artístico-literário do Ensino Fundamental, com foco na formação do leitor literário, especialmente para o 5º ano. Elas visam desenvolver a leitura autônoma, a compreensão global e o reconhecimento das particularidades dos textos literários, valorizando-os como patrimônio cultural.

A partir dessa orientação, é possível destacar a relevância de práticas pedagógicas que viabilizem o letramento literário, direcionado para a formação de leitores atentos desde as primeiras etapas da escolarização. Isso implica estratégias que podem integrar a leitura de textos poéticos, literários e diversos outros gêneros, com o intuito de envolver os alunos de maneira relevante no processo de letramento.

Caminhos pedagógicos na formação do sujeito leitor

A sequência didática tem se mostrado uma abordagem importante para a formação do sujeito leitor, permitindo o desenvolvimento de habilidades interpretativas por meio de práticas estruturadas. Autores como Cosson (2022) e Zanon (2019) ressaltam a importância de metodologias que integrem a mediação docente e a participação ativa dos alunos, promovendo um encontro sensível e crítico com os textos. A literatura, ao ser ensinada de forma contextualizada e interativa, vai além da simples decodificação de palavras, propiciando uma leitura mais reflexiva.

Nesse sentido, a tese de Andressa Zanon (2019) explora o papel humanizador da literatura na formação do leitor, destacando seu impacto no desenvolvimento cognitivo e emocional infantil. Zanon (2019) argumenta que, embora a literatura desempenhe um papel crucial na formação subjetiva e empática dos alunos, ela é frequentemente marginalizada nas escolas, devido à carga horária reduzida e às abordagens pedagógicas inadequadas.

A pesquisa mencionada emprega uma metodologia bibliográfica e documental para analisar o tratamento da literatura nas escolas e propõe o letramento

literário, com base nas teorias de Cosson (2022) como uma solução para revitalizar o ensino literário. Zanon (2019) destaca que a falta de tempo dedicado à literatura e a escassez de práticas pedagógicas adequadas prejudicam o desenvolvimento pleno dos alunos.

Os resultados de Zanon (2019), revelam que a revalorização da literatura e a implementação de práticas de letramento literário são essenciais para superar as limitações do ensino atual. A pesquisa sugere que, ao integrar práticas literárias mais robustas no currículo escolar, é possível melhorar significativamente a formação de leitores críticos e autônomos. Zanon (2019) defende que a literatura, quando adequadamente abordada, não apenas facilita um desenvolvimento cognitivo mais rico, mas também contribui para um crescimento empático e subjetivo mais profundo, preparando os alunos para uma participação mais consciente e crítica na sociedade.

Ademais, o trabalho de Silva (2023) investiga a melhoria das competências leitoras na infância por meio de uma abordagem lúdica com poemas. A metodologia inclui uma intervenção com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, composta por uma sequência de 20 aulas que integra pré-leitura, leitura, discussão e atividades lúdicas, como sarau poético e recitação de versos.

Os resultados de Silva (2023) mostram que a utilização de poemas, com sua linguagem instigante e sonoridades envolventes, aumentou a motivação e o interesse dos alunos pela leitura. A abordagem lúdica e contextualizada facilitou o desenvolvimento das habilidades leitoras, apoiando as teorias e Cosson (2021) sobre a importância das estratégias de leitura de acordo com a realidade dos alunos, favorecendo uma aprendizagem mais autêntica e significativa.

Nesse sentido, destaca-se o valor potencial da sequência didática para o ensino de literatura, na promoção e desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação dos poemas, e engajamento de alunos em atividades práticas e interativas.

Nesse contexto, uma possibilidade prática para a aplicação de atividades voltadas ao letramento literário é o uso da Sequência Didática (SD) proposta por Cosson (2022). Essa metodologia é estruturada em quatro fases: motivação, introdução, leitura e interpretação. Chamado pelo autor de Sequência Básica (SB), esse modelo tem como objetivo proporcionar aos alunos experiências significativas que ampliem suas habilidades literárias e críticas.

A seguir, o quadro 1 apresenta as fases mencionadas e seus desdobramentos.

Quadro 1 — Fases da Sequência Básica (SB) para o letramento literário

Fases	Objetivos
Motivação	Fomentar a curiosidade dos alunos.
Introdução	Contextualizar o autor e à obra.
Leitura	Realizar a leitura com intervalos para discussão e reflexão.
Interpretação	Registrar e debater as ideias do texto.

Fonte: Elaboração própria a partir de Cosson (2022, p. 51-73).

O quadro previamente apresentado traz as fases da SB proposta por Cosson (2022), que orientará as atividades a serem desenvolvidas com os alunos. A escolha dessa SB justifica-se pela ênfase na mediação pedagógica e no diálogo entre texto e contexto, permitindo que os alunos se conectem emocionalmente com os conteúdos literários e valorizem sua identidade cultural por meio da poesia. A flexibilidade da proposta também facilita a integração de recursos digitais, potencializando a interação e a produção textual dos alunos.

A fase de motivação é crucial para preparar os alunos para o encontro com o texto. É aqui que se busca gerar o interesse e a curiosidade, compreendendo que “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (Cosson, 2022, p. 54). Ao instigar os alunos, o professor cria um ambiente propício para que eles se sintam atraídos pela obra, permitindo que estejam abertos a novas experiências literárias. Em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), a habilidade EF15LP02 sugere:

Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas (Brasil, 2018, p. 95).

A habilidade EF15LP02 da BNCC destaca a importância de preparar o leitor para a experiência textual, considerando conhecimentos prévios e antecipações relacionadas ao conteúdo, ao gênero e à situação comunicativa. Essa abordagem, ao estimular a curiosidade, reforça a relevância da fase de motivação, como propõe Cosson (2022), para um encontro significativo com a obra.

Na introdução, o foco é apresentar o autor e sua obra, proporcionando o contexto necessário para facilitar a compreensão. Segundo Cosson (2022), é importante que haja “apresentação do autor e da obra” (Cosson, 2022, p. 57) e informações básicas que liguem o autor ao texto a ser lido ajudam a estabelecer uma conexão entre os alunos e a leitura. Essa contextualização é fundamental para que os alunos se sintam mais familiarizados com o que estão prestes a explorar, aumentando suas chances de engajamento.

A fase de leitura deve ser intercalada com pausas estratégicas, permitindo discussões e atividades que aprofundem a compreensão do texto. Como afirma Cosson (2022), esses intervalos permitem que o professor “perceba as possíveis dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, propriamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura” (Cosson, 2022, p. 64).

A interpretação, por sua vez, envolve a externalização da leitura, onde os alunos podem registrar suas reflexões através de produções escritas, debates ou outras formas de expressão. “Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar” (Cosson, 2022, p. 66), contribuindo para uma compreensão mais diversificada. Assim, ao seguir as etapas da SB, os alunos têm a oportunidade de se conectar de forma mais profunda com a obra, ampliando sua capacidade de interpretar e vivenciar a literatura em suas múltiplas dimensões.

Ao trabalhar com a obra de uma autora local, como Vera Viana, a sequência didática também valoriza a identidade cultural dos alunos. A literatura, ao refletir o cotidiano e as tradições da comunidade, pode facilitar a conexão dos alunos com o texto, criando um espaço para que se reconheçam e fortaleçam seu pertencimento. Isso contribui para a formação de leitores críticos que apreciam não só a literatura, mas também sua realidade cultural e histórica.

Essa valorização cultural também encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que reforça essa perspectiva ao destacar, por meio da habilidade EF15LP02, a importância de preparar o leitor para a

experiência textual, considerando conhecimentos prévios e antecipações relacionadas ao conteúdo, ao gênero e à situação comunicativa. Essa abordagem, ao estimular a curiosidade, reforça a relevância da fase de motivação, como propõe Cosson (2022), para um encontro significativo com a obra.

Dessa forma, a abordagem proposta na BNCC dialoga com a escolha de um tema transversal, ampliando as possibilidades de integração do conhecimento e permitindo que os alunos estabeleçam conexões entre diferentes áreas do saber. A seleção de um tema transversal favorece a criação de um espaço em que os alunos possam ter uma compreensão mais abrangente e integrada do conhecimento. Sendo assim, é responsabilidade dos sistemas e redes de ensino, assim como das escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência “incorporar[em] aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2018, p. 19).

Esses temas estão especificados na BNCC como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) (Brasil, 2019), os quais “buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão” (Brasil, 2019, p. 07). Assim, o objetivo é garantir que o estudante conclua sua formação escolar com conhecimentos significativos e aplicáveis à sua atuação na sociedade (Brasil, 2019).

Nessa perspectiva ao se trabalhar poemas de uma autora que aborda temas locais, como, por exemplo, a Vera Viana – que trazem elementos e marcas da cultura local. Ao integrar essas produções literárias no ambiente escolar, a pesquisa promove uma conexão genuína entre os alunos e a cultura da sua região, possibilitando que as crianças reconheçam e valorizem sua própria identidade cultural. Isso fortalece o senso de pertencimento e possibilita circunstâncias favoráveis para que os estudantes se sintam representados, ampliando sua apreciação pelas várias culturas de suas convivências.

A BNCC (Brasil, 2018) reforça essa valorização da diversidade cultural ao destacar, na quinta competência geral de linguagens, a importância de cultivar o senso estético e o respeito pelas variadas expressões artísticas e culturais. Essa competência direciona os alunos a reconhecerem e apreciarem as manifestações culturais locais e globais, enriquecendo seu repertório cultural e a

participação em práticas artístico-culturais diversas, respeitando as múltiplas identidades e saberes que compõem a sociedade:

05 – 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 (Brasil, 2018, p. 63).

Essa competência ressalta a formação de alunos que reconhecem e valorizam a diversidade cultural, tornando-se agentes ativos no contexto artístico e social. Ao analisar os textos da autora, como o hino da escola-alvo da pesquisa e os poemas sobre brincadeiras da infância, os alunos exploram a cultura local. Essa conexão fortalece a identidade cultural, o senso de pertencimento, e permite que eles se vejam refletidos nas narrativas e experiências apresentadas.

A fundamentação dos conteúdos propostos nesta SD se baseia na integração e poemas visuais e textos em versos, permitindo que os alunos explorem diferentes formas de expressão literária. Essa abordagem desenvolve habilidades essenciais para a leitura e a produção textual, conforme abordado na BNCC (Brasil, 2018):

(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais (Brasil, 2018, p. 95).

EF35LP23. Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido (Brasil, 2018, p. 133).

EF35LP27. Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros (Brasil, 2018, p. 133).

EF35LP28. Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas (Brasil, 2018, p. 133).

Essas habilidades são fundamentais para a formação de leitores críticos e apreciativos, permitindo um envolvimento mais profundo com a literatura e a expressão artística. Para isso, é essencial que os alunos participem de práticas que promovam sua apreciação literária e cultural. Nesse contexto, a competência 09 de Língua Portuguesa, destaca a importância de:

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 (Brasil, 2018, p. 85).

Esse enfoque ressalta a importância da leitura literária na formação do aluno, não apenas como um instrumento de aprendizado, mas como uma experiência que enriquece sua sensibilidade e criatividade. A literatura, ao potencializar a imaginação e o encantamento, oferece um espaço de reflexão e transformação pessoal, alinhando-se ao desenvolvimento de competências essenciais para o cidadão crítico

Considerações finais

A pesquisa evidencia a relevância do letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando a poesia como um recurso pedagógico potente para a formação de leitores críticos e sensíveis. A sequência didática, fundamentada na metodologia de Cosson (2022), utiliza poemas de Vera Maria Viana Borges como meio de ampliar a experiência leitora dos alunos, promovendo o engajamento na leitura e fortalecendo sua identidade cultural. A articulação com a BNCC (2018) reforça que a literatura deve ocupar um papel central na educação, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e ampliando a percepção dos estudantes sobre a linguagem e a cultura.

Dessa forma, a implementação de práticas pedagógicas que valorizam o texto poético pode fortalecer para a formação leitora e para a ampliação do repertório cultural dos alunos. O estudo demonstra que a literatura, quando trabalhada de forma reflexiva e interativa, potencializa a aprendizagem e incentiva o gosto pela leitura. Espera-se que essa abordagem inspire novas práticas

no ensino da literatura, consolidando o letramento literário como um eixo estruturante na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental — Anos Iniciais**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 04 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/04/TEMAS-CONTEMPORANEOS_contextualizacao_BNCC-MEC.pdf. Acesso em: 26 out. 2024.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar** – Revista de Estudos em Língua e Literatura, São Cristóvão, v. 35, n. 1, p. 73-92, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/15690>. Acesso em: 9 mai. 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da Literatura**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

D'ÁVILA, Cristina. Didática sensível: sentir, pensar, agir no processo de ensino e aprendizagem. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; VALDÉS PUENTES, Roberto (orgs.). **Didática Crítica no Brasil**. 1. ed. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2023, p. 258-278.

LINHARES, Temístocles. **Gêneros Poéticos**. Universidade do Paraná. 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**.

REYES, André *et al.* **A BNCC e a formação leitora na educação básica**. 1. ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2024. Disponível em: https://cdl-static.s3-sa-east-1.amazonaws.com/SalaProfessor/Materiais/PDFs/BNCC_formacaoleitora_EdBasica.pdf. Acesso em: 04 out. 2024.

SILVA, Fábio Alexandre Santos da. **Poesia, gênero e letramento literário**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/14508/1/Fabio%20Alexandre%20S%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 3 out. 2024.

SILVA, Valdineide Moreira da. **Desenvolvimento da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: Letramento através do poema. 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2023. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/18866/2/VALDINEIDE_MOREIRA_SILVA.pdf. Acesso em: 2 set. 2024.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 25, p. 05-17, 2004a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?lang=pt#>. Acesso em: 24 abr. 2024.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, São Paulo, n. 29, p. 96-100, 2004b. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>. Acesso em: 25 abr. 2024.

VIANA, Vera Maria. **Site oficial da autora**. Disponível em: <https://veraviana.com.br/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

VIANA, Vera Maria. **Trilhas Poéticas**. 1. ed. Bom Jesus do Itabapoana: Vera, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ZANON, Andressa Pedrosa. **Literatura**: Poder humanizador, seu (não) lugar na Escola e o Letramento Literário para a Formação do Leitor. 2019. 100 f. Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem) — Centro de Ciência do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalho-Conclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7672771#. Acesso em: 2 set. 2024.

4. Os processos dialógicos, colaborativos e os desafios da Educação do Campo no século XXI

Heidy Domingues Fernandes Nunes¹

Érica Luciana de Souza Silva²

DOI: 10.52695/978-65-5456-113-6.4

Introdução

As fases de escolarização dos indivíduos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, são repletas de transições em que os aspectos físicos, sociais e culturais se fundem à vida acadêmica. Nessa caminhada, o papel do educador vai além da sua função primordial de mediador do conhecimento ao exercer a deliberada missão de educar. Ele se torna essencial na função de estabelecer as conexões entre esse conhecimento pré-organizado pelo currículo e a realidade do educando.

Nesse sentido, o Sistema Educacional de Ensino Brasileiro menciona na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), no artigo 1º, que a formação do indivíduo se dá a partir da abrangência do seu desenvolvimento já constituído e integrado à vida familiar e nas diversas formas de convivência do

1 Mestranda no programa de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (IFF). Aluna sob orientação da professora Dra. Érica Luciana de Souza Silva. E-mail: heidy.fernandes@hotmail.com.

2 Doutora em Estudos Literários. Docente no programa de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (IFF). Professora orientadora da aluna Heidy Domingues Fernandes Nunes. E-mail: ericavascoprof@gmail.com.

ser humano em suas mais variadas relações sociais e culturais. Sendo assim, a primeira etapa da educação básica do indivíduo, a educação infantil, tem como finalidade a integralidade de seu desenvolvimento, respeitando, reconhecendo e valorizando seus aspectos físicos, sociais, psicológicos e intelectuais.

No Ensino Básico, especificamente na Educação Infantil, a aprendizagem se dá por campos de conhecimento, ou seja, os conteúdos não são classificados por disciplinas. Neste contexto, se faz necessária a criação de atividades lúdicas em uma infinidade de recursos que possam desenvolver aprendizagens de maneiras diretas, indiretas e até subjetivas, em que aprendizagem acontece de forma despretensiosa e natural diante das situações e interações propostas. Para um maior significado destas atividades no ato de aprender de cada indivíduo, as particularidades sociais precisam ser consideradas, de preferência, por meio de representações simbólicas, expressadas através de músicas, danças, movimentos corporais, sonoros, sensoriais, visuais e outros.

No contexto da Educação do Campo, essa perspectiva se faz ainda mais necessária. A urbanização do ensino se faz presente nas salas de aulas em meio à pouca ou nenhuma preparação dos professores para o magistério nas zonas rurais. A utilização de materiais e livros didáticos que, em sua maioria, são os mesmos utilizados nas escolas urbanas e nos grandes centros são elaborados e preparados para este público que compõe a grande maioria dos discentes das escolas brasileiras.

Torna-se primordial o entendimento docente de que o conhecimento pode e deve ir além do modelo tradicional vigente. Numa perspectiva transdisciplinar, a educação caminha sob um novo olhar multidimensional e epistemológico na interligação dos saberes. A quebra de paradigmas constituídas em suas vivências escolares enquanto discentes e na prática formativa inicial do educador é de fundamental relevância para que novas e essenciais ações pedagógicas sejam desenvolvidas.

Tais abordagens pedagógicas devem estar voltadas para promoção de um processo de aprendizagem mútuo e participativo, na construção de novas perspectivas, reconhecendo e validando todas as formas de conhecimento para o aluno do século XXI.

Considerar os conhecimentos não científicos dessas comunidades, conhecer a natureza, as histórias, a linguagem característica é compreender o mundo em que esses alunos estão inseridos e que, segundo Maria José de Pinho,

Fabiola Andrade Pereira e Maria José da Silva Moraes no artigo *Paulo Freire e Edgar Morin: duas vozes centenárias da educação*, “[...] nos fazem repensar o nosso compromisso com um conhecimento que integra, humaniza, sensibiliza, ou seja, que possibilita a criação, autonomia e a transformação social do ser humano” (Pinho; Pereira; Moraes, 2021, p. 59).

Mudanças epistemológicas e metodológicas que diferem dos paradigmas tradicionais da Educação são possíveis por meio de formações continuadas e estudos por parte do público docente, como afirmam Maria Cândido Moraes e Saturnino De La Torre (2006) no artigo norteador quanto à metodologia da pesquisa, *Pesquisando a partir do pensamento complexo-elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico*. Para tanto, sair da zona de conforto e estar predisposto às mudanças, transformar ou até mesmo re-criar³ práticas pedagógicas é um processo desconfortante e ao mesmo tempo necessário na atual contemporaneidade, em que os alunos são providos de uma grande bagagem de conhecimento a partir dos meios de comunicação e a internet.

Nesse sentido, a formação docente continuada é concebida como uma das estratégias eficazes para provocar as mudanças necessárias no contexto de alfabetização dentro das escolas rurais.

A educação no/do campo

A educação no⁴ campo é caracterizada por práticas educacionais destinada às áreas de zonas rurais e refere-se à educação oferecida geograficamente em áreas rurais, sem necessariamente considerar o contexto rural em suas especificidades e particularidades. Apesar de a educação no campo se dar em prol de um desenvolvimento sustentável afim de proporcionar uma maior qualidade de vida para estas comunidades, o agrupamento de informações e conhecimento desta realidade é, por muitas vezes, superficial em detrimento as reais necessidades e peculiaridades desta população numerosa e fundamental para o desenvolvimento do país.

3 O termo *re-criar* refere-se a criação novas práticas pedagógicas, assim como o ato de recriá-las a partir do público que as escolas recebem anualmente, com necessidades e especificidades cada vez mais diferenciadas a partir das mudanças ocorridas na sociedade com o passar do tempo.

4 Grifo para distinguir a diferença do termo a partir da locução prepositiva destacada.

Historicamente, no Brasil, um maior olhar para a educação no campo se deu no início da década de 1930, em que o país passava por mudanças e transformações no cenário econômico e político, mencionado por Luiz Bezerra Neto (2016), em seu livro *Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo*. Nesse contexto, surge o “ruralismo pedagógico”, um modelo pedagógico desenvolvido para o campo com a finalidade de fixar o homem no meio rural. A urgência destas ações ditas como “pedagógicas” foram sentidas abruptamente pela população rural.

O escritor Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nêgo Bispo, utilizando uma linguagem simples, porém poética, retrata a vida de quem habita em uma região quilombola no sertão do Piauí na obra *A Terra dá, a terra quer*. Santos (2023) relata a inserção do modelo pedagógico no campo, de acordo com a sua experiência:

Na cidade, só havia a escola escriturada. Não havia outras escolas, escolas da inspiração ou da brincadeira. Quando as escolas escrituradas chegaram ao nosso território, foi de uma forma muito acelerada. A escrita queria, a qualquer custo, se instalar e passar a ser a linguagem predominante. Enfrentamos um grande desafio porque os nossos contratos, que eram feitos pela oralidade, sofreram um ataque brusco para que fossem transformados em contratos escriturados. As nossas mestras e os nossos mestres da oralidade foram considerados desnecessários pelo sistema, e tentaram substituí-los pelos mestres da escrituração. Nesse período, de tanto brincar de fazer as coisas, fui para a escola aprender, pela escrituração, o que acontecia no outro mundo, o mundo das escrituras, o mundo de fora da comunidade. Fui para a escola escriturada para ser necessário, não para ser importante (Santos, 2023, p. 12).

Nêgo Bispo exemplifica a “ruralidade pedagógica” realizada em sua região natal e a forma de como o ensino foi levado ao campo sem o zelo e o respeito às peculiaridades locais. O ensino tradicional foi introduzido sem um estudo prévio do contexto e tradições do povo, sem uma identificação de como o conhecimento permeava entre os indivíduos e como a inserção da escolarização poderia ser benéfica e agregar o contexto atual dos moradores.

Em contrapartida, o termo educação do⁵ campo surgiu em 1998 na preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, mas passou a ser utilizada apenas em 2002 nas discussões do Seminário Nacional, sendo reafirmada e consolidada em 2004 na II Conferência Nacional, como mencionado por Roseli Salete Caldart *et al.* (2012) no livro *Dicionário da Educação do Campo*. Possui um conceito mais amplo, voltado para um modelo de educação específico que atenda as populações rurais, levando em consideração o seu contexto.

Trata-se de uma educação desenvolvida por quem habita e vive economicamente do campo, considerando seus conhecimentos, pertencimentos, epistemologias, suas lutas, vivências e experiências. Assim, os saberes do campo norteiam as ações pedagógicas, as diferencia e, em alguns aspectos, as aproxima dos saberes urbanos. O reconhecimento de que o conhecimento permeia as comunidades das zonas rurais é essencial na educação do campo, como descreve Nêgo Bispo em um dos trechos de seus relatos:

As nossas relações com as pessoas não afroconfluentes e não indígenas naquele território eram relações de respeito, correlações de forças equilibradas. Quando havia algum desequilíbrio, elas eram favoráveis a nós, porque detínhamos grande confluência de saberes. Sabíamos tudo o que era necessário para viver naquele ambiente. Nossa família plantava o que precisava, era mestra na agricultura e dominava o beneficiamento (Santos, 2023, p. 23).

Os moradores da zona rural possuem realidades e culturas distintas, além de uma relação intrínseca com o campo. Ainda de acordo com Nêgo Bispo: “no lugar onde nasci e fui criado, temos uma relação orgânica com todas as vidas” (Santos, 2023, p. 13). Não se deve desconsiderar que a relação orgânica na qual Santos (2023) menciona é de grande valia e relevância em sua vivência. Ela configura as experiências e seu conhecimento, apontando uma relação intrínseca entre o homem e a terra.

O homem do campo possui um grande conhecimento advindo desta relação e, muitas vezes, a escola desconsidera tal epistemologia. A educação nas

5 Grifo para distinguir a diferença do termo a partir da locução prepositiva destacada.

escolas rurais não pode desconsiderar este fato, antes, deveria tê-la como essência do ensino que oferece. Há ainda outros elementos a serem considerados quando falamos em um contexto de educação no campo: a estrutura física das unidades, horários diferenciados, período de férias e transporte escolar.

As estruturas físicas das escolas, em sua maioria, são pequenas pois as escolas localizadas no campo tendem a ter um quantitativo menor de alunos se comparadas às escolas dos centros. Muitas escolas nas zonas rurais ainda são oriundas de locais improvisados como casas, galpões e outros. Algumas são constituídas apenas por salas de aula, cozinha e banheiro, sem espaços físicos para outras estruturas comuns às escolas como biblioteca, brinquedoteca, sala de recursos, salas com fins administrativos (secretaria, diretoria e outros) e até mesmo áreas de lazer (parques e quadra).

O horário de funcionamento e rotina de alimentação dos alunos também variam de forma a atender as demandas da cultura da localidade e os horários de entrada e saída dos alunos na escola, levando em conta o trajeto de deslocamento entre a casa e a escola e vice e verso. Vale ressaltar o que diz a LDB (Brasil, 1996) quanto a essas adequações: “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às *peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente*” (Brasil, 1996, art. 28, grifo nosso). Ainda nessa perspectiva de peculiaridades, em muitas escolas os horários do almoço tendem a acontecer mais cedo, muitas vezes seguindo o horário em que as famílias já estabelecem para alimentação em seus lares, pois ao seguirem à rotina de trabalho desde as primeiras horas da manhã, tende a almoçar mais cedo.

Nas regiões em que a agricultura é predominante como fonte de renda das famílias, as férias escolares deveriam se adequar ao calendário de colheitas, já que em algumas regiões, a colheita é realizada por muitos membros das famílias, seja nas plantações domésticas ou nas plantações de grandes produtores que, na ilegalidade e falta de fiscalizações adequadas, utilizam a mão-de-obra infantil nestes períodos. Infelizmente, em uma grande maioria, os calendários letivos são únicos para todo o município e normalmente as escolas do campo se adequam ao calendário padrão estabelecido.

Um outro fator determinante que desestrutura a rotina das escolas localizadas no campo são os períodos sazonais em que a época chuvosa dificulta o transporte dos alunos. O fato de habitarem em locais sem pavimentação apropriada,

em sua maioria estradas de chão, dificulta o traslado nas estradas devido à lama e terra molhada, prejudicando o acesso de alunos e professores até a escola.

Historicamente, a educação voltada para o campo originou-se a partir do pensamento político e latifundiário, uma solução para a diminuição do êxodo rural (Caldart *et al.*, 2012). Também era considerada informal, baseada na transmissão de conhecimentos entre as famílias e as gerações que desenvolviam a agricultura e a pecuária. Com o tempo, no decorrer do século XX, os governos passaram a incluir as áreas rurais nos sistemas educacionais formais, ainda que com menos recursos e atenção do que as áreas urbanas.

As primeiras iniciativas voltadas para a educação no meio rural começaram a ganhar força a partir dos anos 1980, após o fim da ditadura militar. Além de ser uma alternativa para a diminuição do êxodo rural, a educação no campo também surge com o objetivo de reduzir o alto índice de analfabetismo presente nas áreas rurais, que era significativamente maior em comparação com as zonas urbanas. Dilmar Rodrigues da Silva Júnior e Antonia Edna Brito (2023), em *Educação do/no campo e alfabetização em classes multisseriadas*, mencionam, nesse contexto, os recursos precários das escolas, até mesmo em suas estruturas físicas.

Relatam também a falta de preparo dos educadores quanto à realidade local que encontrariam nas primeiras escolas implantadas nas localidades rurais, as dificuldades de acesso que enfrentariam e as adaptações curriculares necessárias em função das peculiaridades da rotina dos habitantes do campo que refletiam diretamente nos resultados pedagógicos. Foram tomadas iniciativas de levar professores para o campo sem o devido preparo sobre seus contextos e direcionados por ações pedagógicas voltadas para este público, considerando suas peculiaridades e contextos. Os professores da cidade tiveram que se adaptar e aprender no dia a dia um outro viés educacional, num cenário completamente novo para muitos.

Outro autor que traz reflexões neste sentido é Claudemiro Godoy do Nascimento (2009), em seu artigo *Caminhos e descaminhos da educação do campo: um projeto de intervenção político-pedagógico no contexto rural*. Nesse contexto, relata que “os educadores/as submetem-se a condições precárias de trabalho. Em sua maioria, são professores/as leigos/as. Não existe formação de magistério ou curso superior de pedagogia que esteja atento a realidade do campo” (Nascimento, 2009, p. 11). Nos dias atuais, em alguns municípios, a formação docente

para educadores do campo vem sendo priorizada e valorizada, até mesmo remunerações adicionais para estes profissionais.

A diferenciação entre o urbano e o rural permeia a sociedade até os dias de hoje, mesmo com toda a evolução da sociedade na quebra de paradigmas e preconceitos no século XXI. As famílias que desenvolvem serviços nas zonas rurais necessitam serem vistas como iguais às que habitam nas grandes cidades, com os mesmos direitos, relevância e importância em seus atendimentos essenciais, principalmente nas questões educacionais oferecidas a este público.

O sistema educativo de qualquer povo, em vigor numa época determinada, é fruto e reflexo de sua organização do trabalho, ou seja, a educação está umbilicalmente ligada à forma como os homens daquele momento, organizam-se para produzir a sua reprodução. Sendo assim, em um país eminentemente agrícola, o razoável seria que o grande investimento realizado em educação se dirigisse exatamente para o meio rural (Neto, 2016, p. 103).

Há de se pensar ainda que, em um país em que a agricultura e pecuária são setores fortes, tanto na importação como na exportação, o rural deveria ser visto como essencial, valorando ainda mais a educação ofertada aos seus alunos. Na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a educação é estabelecida como direito de todos, visando o acesso e a permanência da criança e do adolescente na escola, em um princípio de igualdade e, neste contexto, a educação rural aparece de forma generalizada no documento, mensurada dentro da palavra “todos”.

Contudo é na LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), documento que define a trajetória da educação brasileira e que traz a educação do campo com diretrizes específicas, sendo uma delas o uso da pedagogia de alternância. Essa concepção é descrita por Vinícius da Silva Freitas *et al.* (2024), no artigo *Pedagogia da alternância e a formação docente para a educação do/no campo*:

A pedagogia de alternância se caracteriza por uma metodologia que busca a interação do aluno que vive no campo com a sua realidade, com o seu dia a dia e, tal vivência se faz relevante na relação da sua vida e trabalho com o ambiente escolar em meio a troca de conhecimentos. A Pedagogia da Alternância emerge como uma inovadora prática educacional, demandando a construção de um novo perfil de professor. Este profissional deve atuar na formação politécnica, considerando tempos e espaços

diversificados, e estimular o desenvolvimento da postura crítica dos aprendentes (Silva Freitas *et al.*, 2024, p. 460).

O parecer CNE/CP nº 22/2020 (Brasil, 2020b) ainda apresenta quanto à pedagogia da alternância a possibilidade de adequações a peculiaridades do campo quanto à adequação do calendário escolar e organização própria das instituições. Faz-se necessário entender a real necessidade de um olhar voltado para as zonas rurais do país, identificando sua forma própria e distinta na área educacional.

A crise de emprego nas áreas rurais deu origem a um fenômeno conhecido como êxodo rural ou migração campo-cidade, que começou a se intensificar a partir da década de 1950. Nos últimos anos, no entanto, a população camponesa tem reagido a essa situação, lutando por seu espaço social e adotando novas alternativas de resistência. Essas alternativas visam não apenas a sobrevivência econômica, mas também a recriação do desenvolvimento sustentável no campo, englobando aspectos políticos e culturais (Nascimento, 2009).

Em 2001, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação elaborou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas no Campo (Brasil, 2002), propondo uma educação com vieses histórico, social, político e humano. Relata ainda a inexistência da educação rural em documentos oficiais até o início do século XX onde, em sua maioria, só é vista e sinalizada pelas autoridades como uma necessidade urgente em função do movimento migratório das famílias do campo para a cidade.

Nove anos depois, o decreto nº 7.352/2010 fortalece as especificidades da educação do campo prevista na LDB (Brasil, 1996) e regulamenta a política nacional da educação do campo com medidas detalhadas para a implantação como um modelo educacional. Uma educação no campo voltada para os filhos de lavradores, pequenos produtores, quilombolas, moradores de assentamentos do Movimento sem Terra, boias-frias e ribeirinhos. Cada grupo, especificamente, possui uma realidade e estilo de vida diferente no meio em que vive, mesmo este sendo caracterizado no mesmo grupo de habitantes da zona rural.

O campo necessita de políticas que fortaleçam a identidade cultural dos grupos que nele habitam, garantindo um atendimento diferenciado voltado para essas realidades (Nascimento, 2009), entre elas sua cultura, religiosidade, crenças e modo de viver. Nesta perspectiva, entende-se que a criança adentra a

escola com suas vivências culturais, seus conhecimentos prévios sobre o mundo e suas experiências, voltadas para a sua realidade no campo.

Tais aspectos devem ser valorados e reconhecidos em seu processo de aprendizagem na perspectiva da educação do campo. O cenário, a singularidade e a identidade dos habitantes da zona rural se fazem vivas, e os direitos dos movimentos sociais que os permeiam, como a agricultura, pesca, artesanato, extrativismo e outros, são assegurados em uma educação em sintonia com o meio (Silva Júnior; Brito, 2023). Uma vez que o direito da criança se faz presente em seu acesso à escola, um outro aspecto deve ser garantido: a sua permanência.

Neste sentido, a evasão escolar nas escolas do campo é um fator de extrema relevância, uma vez que fatores como o acesso, a infraestrutura, as condições de ensino, a necessidade econômica, o êxodo-rural, os valores culturais, a falta de perspectiva futura e a urbanização do ensino tornam estas estatísticas cada vez mais expressivas. Se faz necessário pensar na educação do campo sem as concepções de que estas regiões são locais de atraso, onde perpetuam apenas o regionalismo e as tradições históricas culturais, sob uma perspectiva negativa, como descreve Miguel Arroyo (2007) no texto *Políticas de formação de educadores do campo*.

Além disso, o paradigma urbano leva a visão da educação do campo num contexto de adaptações, como se a educação no contexto urbano fosse o modelo ideal para o desenvolvimento da educação no campo (Arroyo, 2007). Observa-se claramente o viés da palavra adaptação nos documentos relacionados à educação do campo, como estabelecido na LDB (1996): “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente” (Brasil, 1996, art. 28, grifo nosso).

A visão unilateral em que o urbano se sobrepõe ao rural precisa ser transformada, de forma que haja um entendimento de que ambos possuem o mesmo propósito, o desenvolvimento do ser, só que cada um com características e processos distintos neste processo. Nêgo Bispo corrobora com essa concepção quando diz: “Chegamos como habitantes, em qualquer ambiente, e vamos nos transformando em compartilhantes” (Santos, 2023, p. 22).

Ainda sobre o urbano e o rural, é importante ressaltar o texto das Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo quanto à urbanização da zona rural: “O meio rural se urbanizou nas últimas décadas,

como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, do outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural” (Brasil, 2002, p. 18). Tal “transbordamento” do mundo urbano ainda é uma realidade, porém ainda é possível experimentar de culturas, linguagens, costumes e tradições sociais, numa perspectiva de valorização e maior visibilidade oriundas do meio rural.

As concepções do urbano sobre o rural refletem uma dinâmica de poder. A cultura urbana, muitas vezes vista como superior ou mais avançada, tende a se impor sobre a vida rural, levando a uma padronização dos hábitos e uma desvalorização das tradições e saberes locais. Isso se manifesta em diversas formas, desde a introdução de práticas agrícolas modernas que desconsideram o conhecimento tradicional, até a influência do consumo de produtos culturais urbanos que podem, paulatinamente, mudar os hábitos dos habitantes rurais, extinguindo suas próprias raízes.

O olhar estereotipado das cidades sobre os moradores da zona rural reforça a ideia de que o campo é um lugar de atraso e ignorância, criando barreiras invisíveis entre os dois modos de vida. Esses estereótipos frequentemente tratam os habitantes rurais como pessoas simples, pouco instruídas, ou resistentes às mudanças, o que contribui para a perpetuação de preconceitos.

Quando crianças e adolescentes oriundos da zona rural ingressam nas escolas na cidade, enfrentam desafios de adaptação que vão além das diferenças curriculares. Isso porque a linguagem, as normas sociais e os comportamentos considerados aceitáveis na cidade podem ser estranhos e desconfortáveis para esses alunos, resultando em um sentimento de deslocamento. Essa experiência de não pertencimento pode levar à exclusão social, afetando negativamente o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional desses estudantes. De igual forma, o comportamento dos alunos vindo do campo pode despertar atitudes agressivas por parte dos demais alunos, em que muitos acabam incorrendo para a prática do *bullying*.

Cabe as escolas desenvolverem o humanismo pedagógico⁶ em suas práticas e vivências para que a tolerância, o respeito e a humanização do ser não se perca e seja cada vez mais perpetuada nesta e nas futuras gerações. Pensar e

6 Humanismo pedagógico: trata-se de uma corrente educacional e humanista, pautada na centralidade do indivíduo no processo de ensino e aprendizagem.

desenvolver o humanismo pedagógico (Nascimento, 2009) no processo educativo do campo são características primordiais e necessárias nos dias de hoje, em caráter de urgência.

Uma educação do campo que valorize mais que o qualitativo sobre o quantitativo no ato de ensinar e aprender, onde a quantidade de conteúdos não seja mais importante que a qualidade na aquisição do conhecimento em um processo educativo abrangente à realidade local; uma visão não apenas para as escolas do campo, mas para o contexto urbano também. Ainda, que receba profissionais preparados para lecionar no contexto da educação do campo, preparados por formações iniciais e continuadas que contemplem as questões peculiares do público que atendem, das famílias e necessidades da região em que atuam.

Ainda, medidas públicas educacionais que possuam um olhar sensível para as necessidades do campo numa perspectiva mais ampla de seus alunos, o mundo do trabalho e a cultura na formação identitária dessas comunidades, assim como todos os demais desafios que permeiam a sociedade rural. É importante que o sistema educacional contemple e disponibilize as adaptações necessárias no calendário escolar quanto aos contratempos na rotina das escolas em relação ao transporte, situações climáticas, trabalho das famílias e outras demandas que surgem no ambiente das zonas rurais do país.

Multisseriação

A realidade do modelo educacional voltado para o campo deve diferir em alguns aspectos da educação oferecida nas zonas urbanas, como visto no capítulo anterior, porém um dos maiores desafios para o oferecimento de uma educação de qualidade na educação do campo se dá quanto à diminuição, ou até extinção da multisseriação nos anos de escolaridade. Este é um desafio que envolve o poder público, gestores, educadores, alunos e famílias.

O modelo multisseriado é uma realidade comum para a continuidade do desenvolvimento educacional em locais com limitação de recursos limitados, que habitam populações com baixa densidade e que, de acordo com Júnior e Brito (2023) é uma característica marcante nas escolas da zona rural de nosso país. É caracterizada por turmas de diferentes anos de escolaridade em um mesmo ambiente, em uma mesma sala de aula.

Na Educação Infantil e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, essas turmas são conduzidas por um mesmo professor que é denominado polivalente.

Nas turmas do ensino fundamental dos anos finais e ensino médio, incluindo a EJA, um professor de determinada disciplina atua no mesmo ambiente com turmas de anos de escolaridade e/ou fases distintas.

Nessa perspectiva, destaca-se um aspecto relevante para a existência e continuidade das turmas multisseriadas no cenário educacional: o contexto e realidade de comunidades e territórios (dentre elas a zona rural), em que o número de alunos é menor e as escolas são distantes umas das outras, dificultando a formação de turmas únicas para cada ano de escolaridade. Sendo assim, a logística de mais de uma turma numa mesma sala de aula se torna uma opção viável para manter esta escola aberta, em funcionamento, no ponto de vista das entidades educacionais mantenedoras.

É necessário considerar os desafios que as redes de ensino enfrentam em função das intensas complexidades existentes no meio da educação do campo. Sob o olhar pedagógico, embora estabelecidas como resoluções de problemas estruturais nas escolas, as turmas multisseriadas trazem prejuízos para alunos e professores. Segundo Silva Júnior e Brito (2023), o ensino nesta conjuntura não desenvolve uma aprendizagem com a estrutura adequada, também em função da improvisação dos espaços que as escolas da zona rural são instaladas.

As aulas em turmas multisséries podem ser consideradas uma desestrutura cognitiva se a organização da sala de aula e a metodologia não forem bem organizadas por parte do professor. E mesmo que o educador saiba conduzir tal organização, ainda assim cabe ao aluno aprender os conteúdos junto a outras crianças ou jovens com idades e comportamentos distintos, estudando conteúdos escolares iguais ou similares em um determinado momento e em outros sendo ouvintes de conteúdos apresentados com uma maior complexidade para os colegas do ano de escolaridade seguinte, os quais dividem a mesma sala.

Outro fator complexo e questionável no cenário educacional com turmas multisseriadas é a falta de garantia de uma educação de qualidade, questionável em um modelo em que o acompanhamento do desenvolvimento e progressão escolar de um aluno se torna complexo, principalmente para o professor que atua nesta realidade. As estruturas em torno de modelos organizacionais padronizados tendem a negligenciando as necessidades e características individuais dos alunos.

As organizações seriada ou multisseriada se legitimam na proposta de ensino ou no que se ensina e como se

ensina. Legitimam-se nos conteúdos, e não nos sujeitos. Por sua vez, a proposta curricular se materializa na organização, seja ela seriada ou multisseriada, que ignora os sujeitos e os segrega (Caldart *et al.*, 2012, p. 739).

O excesso de conteúdos curriculares em turmas neste modelo tende a desviar o olhar da educação do seu verdadeiro propósito: o desenvolvimento integral dos estudantes como sujeitos únicos e diversificados. A segregação à qual Caldart (2012) se refere acima pode ser caracterizada quanto à segregação social, como, por exemplo, a separação de alunos com diferentes níveis de habilidades ou quanto à sua inserção em turmas de diferentes séries, de forma agrupada, uma realidade comum em áreas rurais ou de baixa densidade populacional. Também quanto à segregação emocional ou intelectual, onde os alunos não se sentem parte de um ambiente que os reconhece e valoriza como indivíduos.

Além dos desafios já apresentados, pontua-se ainda problemas comuns ao público da Educação do Campo dentro muitas escolas brasileiras como a falta de material didático específico, transporte escolar e alimentação. E estes desafios ainda percorrem o âmbito familiar com o fato de muitos viverem em condições de vulnerabilidade econômica, sem acesso a alimentação adequada dentro de seus lares. Todos os fatores mencionados afetam diretamente o desempenho escolar das crianças e adolescentes nestas regiões.

Concomitantemente, um olhar para as adversidades enfrentadas pelos professores que atuam nesta realidade precisa ser pontuado. Uma maior sobrecarga de trabalho em função de tamanha diversidade curricular com diários, planejamentos e atividades duplicadas, até mesmo triplicadas. Baixas remunerações, afinal este educador atende duas a três turmas, mas recebe seus honorários por apenas uma turma. Há ainda a dificuldade de acesso até às escolas, que em sua grande maioria é financiada pelo próprio professor que, ou não recebe uma ajuda de custo para o transporte ou, quando o têm, precisa complementar os valores em função da distância de traslado.

Direcionando o olhar para as turmas multisseriadas onde há alunos do ciclo alfabetizador, os desafios são ainda maiores. No contexto do primeiro ano do ciclo alfabetizador, a leitura e escrita tendem a serem desenvolvidas como um processo construído e analisado de forma individualizada. São inúmeros os processos de acompanhamento individualizado do desenvolvimento da criança quanto à aquisição de habilidades e competências.

Esse é um contexto que não se desenvolve com a mesma organização e fluidez em turmas multisséries, principalmente em função das multirefêncas que este modelo demanda, se tornando assim um fator de desumanização no desenvolvimento da criança (Júnior e Brito, 2023). As dificuldades no acompanhamento individual e de avaliação são desafiadoras, muitas vezes trazendo prejuízos na aquisição do conhecimento no processo alfabetizador, quando as atividades envolvendo leitura e escrita, muitas ainda atreladas ao lúdico, necessitam de ações complexas para sua execução em sala de aula com duas ou três turmas em anos de escolaridade distintos.

A implantação de projetos integradores⁷ é uma opção para a diminuição desta segregação dentro de uma mesma sala de aula propiciando uma aprendizagem transdisciplinar em que as crianças de diferentes faixas etárias interajam umas com as outras, valorizando aprendizagens que vão além dos conteúdos curriculares. Segundo Maria José da Silva Morais, José Vanderley de Oliveira e Maria José de Pinho (2023) no artigo “Complexidade e transdisciplinaridade: por uma formação docente tecida na perspectiva do ser”, um olhar transdisciplinar valora o conhecimento e a subjetividade de um determinado indivíduo, até mesmo os seus saberes desconsiderados pelos estudos clássicos, os saberes não-acadêmicos.

A centralidade da construção de uma proposta curricular voltada para o aluno se faz necessária quando falamos em turmas multisseriadas. É preciso repensar a garantia e o respeito ao tempo de formação e socialização pautados em suas vivências e realidades, de forma que seja desenvolvida a humanização do ensino. No artigo *A Pedagogia da Alternância: inclusão social e humanização do homem do campo*, MariaLedian Bock (2019) diz: “O direito à educação de qualidade é princípio humanizador, a partir dele é possível garantir índices satisfatórios de desenvolvimento social e de melhorias, concomitantemente, em outras áreas” (Bock, 2019, p. 81).

7 Projetos integradores visam às atividades em grupo, desenvolvendo diferentes habilidades e conceitos a serem apreendidos, normalmente a partir de um percurso pedagógico a partir de temas geradores.

Considerações finais

Uma educação humanizada para o ensino no campo dispõe-se de participações coletivas, ações integradoras que todos os sujeitos sociais envolvidos: família, escola e sociedade, estejam dispostos a corroborar com a vivência que este modelo de ensino preconiza. Além disso, a presença de uma pedagogia participativa é imprescindível e essencial para que alunos e professores partilham o conhecimento e aprendem simultaneamente, tornando o conhecimento atrativo e com maior significado entre os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a pedagógica da alternância (Bock, 2019) é uma solução viável e amparada por lei, necessária e eficiente para que a escola do campo se desenvolva e contribua para a democratização do ensino.

Nascimento (2009) propõe “inventar novas alternativas pedagógicas que venham substituir as velhas práticas educacionais ultrapassadas que até hoje estão “mofando” nas unidades escolares e, principalmente, no sistema estrutural de ensino” (Nascimento, 2009, p. 20). Estas novas alternativas pedagógicas abrem um pressuposto de que a escola pode e deve ultrapassar as barreiras físicas de seus muros, estimulando o entendimento de que os ambientes de aprendizagens estão em toda a parte e, assim, gerar uma parceria efetiva com a comunidade local para um maior engajamento e aproximação da população com a escola.

Ainda neste contexto, esta parceria tende a valorizar e fortalecer a permanência e entrada das crianças à escola. Quanto maior o número de alunos nas escolas, menos turmas multisseriadas existirão. Em cenários de difícil acesso e entrada na educação básica, principalmente nas localidades que possuem pouca população, as turmas multisseriadas garantem essa acessibilidade e o direito à educação a todos. Da mesma forma quando uma escola diminui o seu quantitativo de alunos e, nestes casos, para evitar o fechamento da escola e o remanejamento dos alunos de uma determinada localidade para a outra, a multisseriação é inserida como uma resolução de problemas.

Na sociedade, a escola possui significados, necessidades e pertencimentos diferentes para cada família e a escola é vista como um local de transformação e melhoria de um futuro para seus filhos. Em contrapartida, para outros, essa mesma escola é estigmatizada como um local para poucos, em que cidadãos comuns e com poucas condições econômicas sociais não se sentem pertencidos para estar num ambiente escolar.

Ainda, existem famílias que veem a escola como uma porta de oportunidades para um futuro melhor, diferente de suas realidades. Outros, matriculam seus filhos apenas para o cumprimento da lei, que veem o estudo como desnecessário para o legado da família. Há também os que matriculam os seus filhos para o recebimento de bolsas sociais do governo e com o valor dos benefícios garantem o sustento ou complementação da renda familiar. Essa realidade é comum às áreas urbanas e rurais de nosso país.

Levando tais considerações em relação às famílias do campo, propõe-se a reflexão de que “faltam políticas públicas, princípios, concepções e métodos pedagógicos que forneçam maiores condições para se assumir uma educação específica para o campo” (Nascimento, 2009, p. 8). Enquanto este modelo não pode ser mitigado, para sua continuidade na superação das dificuldades e contratempos mencionados, além de políticas públicas e maiores recursos para a educação do campo, é preciso professores preparados e direcionados para esta realidade, auxiliado por recursos pedagógicos e estratégias específicas que o faça desenvolver os múltiplos currículos simultaneamente, de forma humanizada e com qualidade.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**, v. 27, p. 157-176, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BOCK, MariaLediania *et al.* A Pedagogia da Alternância: inclusão social e humanização do homem do campo. **Revista Práxis**, v. 11, n. 22, 2019. Disponível em: <https://unifoa.emnuvens.com.br/praxis/article/view/1334/2492>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36_01.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de outubro de 2010.** Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 11.952, de 25 de junho de 2009, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2020-10-27.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2020, de 8 de dezembro de 2020.** Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170051-pcp022-20-1&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 mar. 2025.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MORAES, Maria Cândida; DE LA TORRE, Saturnino. Pesquisando a partir do pensamento complexo-elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. **Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 145-172, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805809.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. Caminhos e descaminhos da educação do campo: Um projeto de intervenção político-pedagógico no contexto rural. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL, 5., 2009, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: UFU, 2009.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

PINHO, Maria José; PEREIRA Fabíola Andrade; MORAES, Maria José da Silva. Paulo Freire e Edgar Morin: duas vozes centenárias da educação: **Educação & Linguagem**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 37-51, 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/1036525/7946>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SILVA FREITAS, Vinicius da *et al.* Pedagogia da alternância e a formação docente para educação no/do campo. **Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 447-462, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/8513/6369>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SILVA JÚNIOR, Dilmar Rodrigues da; BRITO, Antonia Edna. Educação do/no campo e alfabetização em classes multisseriadas. **TEL Tempo, Espaço e Linguagem**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 371-393, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tel/article/view/21566/209209217677>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SILVA MORAIS, Maria José da; OLIVEIRA, José Vanderley de; PINHO, Maria José de. Complexidade e transdisciplinaridade: por uma formação docente tecida na perspectiva do ser. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, Petrolina, v. 13, n. 30, p. 61-80, 2023. Disponível em: <https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/2030/1404>. Acesso em: 12 mar. 2024.

5. A importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança da Educação Infantil: uma revisão sistematizada de literatura

Rayça Gomes Batista¹

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel²

DOI: 10.52695/978-65-5456-113-6.5

Introdução

Na etapa da Educação Infantil, é de suma importância assegurar o cuidado e a segurança das crianças. Contudo, para além desses aspectos, o papel do educador envolve um comprometimento ativo com o processo educacional dos alunos. Nesse sentido, torna-se imprescindível buscar estratégias que promovam o desenvolvimento cognitivo dos pequenos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) destacam, no artigo 9º, que as práticas pedagógicas presentes na proposta curricular da Educação Infantil devem centrar-se nas interações e na brincadeira, visando ao desenvolvimento cognitivo de todos os envolvidos. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) também evidencia a importância

1 Pós-graduada em Práticas Educacionais na Docência do Século XXI. Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superiores de Ensino do Censa.

2 Doutora e mestra em Cognição e Linguagem (UENF). Professora do Instituto Federal Fluminense (*campus* Campos Centro). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação Docente — PÓLIS.

da brincadeira para o desenvolvimento da criança quando lista o ‘brincar’ entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo principal verificar como a brincadeira e a sua relação com o desenvolvimento da criança da Educação Infantil têm sido abordada em artigos brasileiros publicados em revistas acadêmicas. A pesquisa desvela práticas e concepções presentes no cotidiano de escolas do Brasil. A fim de alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma revisão sistematizada de literatura.

Este artigo é composto, além desta introdução, por aporte teórico – que subsidia a pesquisa, pelos procedimentos metodológicos, pela revisão sistematizada de literatura, pelas análises e discussões, pela conclusão e pelo referencial teórico.

Aporte teórico

Nesta seção, são apresentados os conceitos que subsidiaram a pesquisa e a análise dos dados. No tópico referente à Educação Infantil, é realizado um breve resgate histórico da primeira etapa da Educação Básica com ênfase na garantia do direito à educação escolar das crianças de até cinco anos de idade (Brasil, 1996; Brasil, 2009).

No tópico seguinte, aborda-se a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil tomando por base a teoria histórico cultural a partir, principalmente, da leitura de Lev Semionovitch Vigotski pelas traduções da professora Zoia Prestes.

A Educação Infantil: sobre o direito à Educação

A educação das crianças de zero a seis anos nem sempre foi entendida como importante pelo Estado brasileiro. Até a metade do final dos anos de 1970, não houve muitos avanços legislativos para garantir a disponibilidade da Educação Infantil para as crianças brasileiras. Foi na década de 1980 que vários segmentos da sociedade uniram esforços com o intuito de enfatizar a importância do direito da criança à educação de qualidade desde os seus primeiros anos de vida. Entretanto, somente com a Carta Constitucional de 1988 é que o direito à educação escolar foi efetivamente garantido por Lei.

Dessa forma, a inserção da creche e da pré-escola no sistema educacional foi viabilizada pela influência dos movimentos na Assembleia Constituinte, resultando na inclusão dessas instituições no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que diz que: “O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1988, cap. III, art. 208, inc. IV). Com a promulgação da Lei, as creches passaram a ser responsabilidade do Estado. Essas deveriam não somente cuidar das crianças, mas realizar um trabalho educacional (Brasil, 1988).

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reconheceu as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos. A Lei nº 8.069/90, em seu artigo 15, representa uma mudança significativa ao determinar que “[...] a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (Brasil, 1990, cap. II, art. 15).

Para Ferreira (2000), o ECA é mais do que um documento jurídico, uma vez que:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento (Ferreira, 2000, p. 184).

Posteriormente, em 1994, o ministério da Educação divulgou uma série de documentos nomeados Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994). Esses documentos colocaram em vigor diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com intuito de ampliar e melhorar a qualidade desse serviço para esse nível de ensino. Foram os temas: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, que defendem o planejamento e o funcionamento dessas instituições; “Por uma política de

formação do profissional de Educação Infantil”, que ressalta a necessidade de ter profissionais matriculados, com nível mínimo de escolaridade, além de estarem aptos para atuar nesse nível de ensino; “Educação infantil bibliografia anotada” e “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil”. Esses documentos foram fundamentais para assegurar melhores condições de organização do trabalho docente, no contexto das instituições de Educação Infantil (Brasil, 1994).

Outro documento importante a ser destacado é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), que, assim como as disposições presentes na Constituição de 1988 e no ECA, evidenciou a importância da Educação Infantil, incluindo-a na Educação Básica que, de acordo com o artigo 21, passou a ser composta por “[...] educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (Brasil, 1996, tit. V, cap. I, art. 21, inc. I).

Foi publicado, em 1998, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), trazendo objetivos, orientações didáticas e conteúdos que conduziram a criança ao seu desenvolvimento integral. Entre os objetivos gerais da Educação Infantil “[...] brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades” (Brasil, 1998, p. 55).

Quando sancionada, em 1996, a oferta de Educação Infantil já era obrigação do Estado, mas era facultada a matrícula às famílias que tivessem crianças até 6 anos de idade. Com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos (Lei nº 11.274, de 2006), a idade de 6 anos passou a ser a regular para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

No artigo 29 da LDB (Brasil, 1996), lê-se que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, tit. V, cap. II, art. 29).

A Lei nº 12.796 também ampliou a obrigatoriedade da matrícula de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos, idade regular para frequentar a pré-escola (etapa final da Educação Infantil), Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conforme apresentado na LDB 9.493/96, o primeiro contato da criança com o ambiente escolar inicia-se na Educação Infantil, etapa que estabelece base para

as demais etapas de sua vida educacional. Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe que, ao longo da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), os alunos devem desenvolver competências gerais que pretendem assegurar uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018).

Segundo a BNCC, a Educação Infantil deve contar com dois eixos estruturantes (interações e brincadeira), além disso, às crianças devem ser assegurados direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017).

Diante do breve resgate histórico realizado, é possível perceber os avanços em relação aos direitos das crianças na Educação Infantil. Entretanto, é fundamental que os direitos legalmente previstos sejam efetivados no cotidiano escolar. A Educação Infantil deve oferecer uma série de elementos importantes e indispensáveis à vida da criança por meio de práticas educativas que considerem, além do aspecto cognitivo, os aspectos afetivo, social, psicomotor e físico.

A brincadeira no desenvolvimento infantil

Do ponto de vista histórico-cultural, a brincadeira é a atividade-guia do desenvolvimento da criança, principal meio de aprendizagem. Este termo “atividade-guia” não representa a única atividade existente nessa fase de desenvolvimento. No entanto, é a linha que vai guiar o desenvolvimento infantil na idade pré-escolar. Esta atividade é capaz de permitir que as crianças reconstruam as relações sociais humanas, uma vez que a construção da criança como ser social, histórico e cultural ocorre por meio de suas diversas relações com o mundo que a cerca (Salva, 2021).

Por meio da brincadeira, a criança passa a experimentar as regras sociais da vida real. Além disso, o surgimento das brincadeiras está relacionado aos conflitos que acontecem durante a atividade-guia anterior, isto é, por desejos não realizáveis na vida real. Quando a criança consegue o adiamento da realização imediata de um determinado desejo que, por sua condição social, ainda não lhe é possível na vida real, tende a inventar ou vivenciar uma brincadeira (Prestes, 2016).

Porém, numa criança com mais de 3 anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades

e de desejos não realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos. É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca?” (Vigotski, 2021, p. 213).

Para Vigotsky (2021) e Kishimoto (2010), o ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permite que as crianças satisfaçam suas necessidades e impulsos. Ao brincar, elas podem dar “asas” à imaginação e incorporar personagens do seu cotidiano (como o de ser mãe) realizando suas fantasias de criança. Os jogos — que surgem mais tarde nas crianças de primeira infância — são principalmente baseados na representação de situações imaginárias. Segundo Vigotsky (2021), “a situação imaginária já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência” (Vigotsky, 2021, p. 217). Sempre que houver uma situação imaginária na brincadeira, haverá regras.

A brincadeira se transforma em jogo, que não é uma atividade guia, e desempenha um outro papel no desenvolvimento infantil. É um espaço que ela vai apreender as normas sociais que são importantes para a vida, para o seu autodesenvolvimento. “O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso esse tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária sempre contém regras” (*ibid.*, p. 219).

Ao tratar de Vigotsky, é relevante dizer que suas obras sofreram e ainda sofrem violentas adulterações mundo afora. Sobre isso, Prestes (2019 *apud* Salva, 2021) explica que:

Este autor não se refere ao conceito jogo, e nem mesmo ao brinquedo enquanto objeto. Ele não se refere a IGRUCHKA (brinquedo) e sim IGRA (brincadeira) como ação de brincar que envolvem imitação, imaginação e regras. Neste sentido, há diferença entre brinquedo e brincar. Brinquedo é o artefato cultural, quer seja ele feito para brincar, quer seja através do sentido que a criança atribui ao objeto. Já a brincadeira é a ação decorrente do sentido atribuído ao artefato que gera a ação (Prestes, 2019 *apud* Salva 2021, p. 157).

É de suma importância mencionar, de acordo com Salva (2021), que Vigotsky nunca associou a brincadeira a um caráter lúdico ou qualquer atividade relacionada, somente à satisfação. A criança em seu espaço satisfaz suas necessidades que em determinada situação, por ser criança, não pode realizar. Vigotsky (2021) diz que “o princípio da satisfação é relacionado igualmente, por exemplo, ao processo de sucção, pois chupar chupeta proporciona à criança uma satisfação funcional, mesmo quando ela não a sacia” (Vigotsky, 2021, p. 210). Com isso, não é correto reduzir a brincadeira a um mero caráter lúdico, ou até mesmo, atribuir a ela um caráter apenas de satisfação. A criança satisfaz-se na brincadeira, porém, esse não é o aspecto mais importante presente nela.

É preciso ter em mente que a brincadeira é um espaço de liberdade, de imaginação e de criação para a criança. Ainda que seja uma liberdade ilusória, como diz Vigotsky (2021), “na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória” (Vigotsky, 2021, p. 219). Essa liberdade vem da criação de uma situação imaginária e da organização da brincadeira, onde ela é a protagonista, ela é quem imagina o roteiro da brincadeira. Entretanto, essa sensação de liberdade é enganadora, uma vez que, ao desempenhar papéis, a criança precisa conformar-se às normas da vida real e social.

Isto é, a aparente liberdade que as crianças têm ao interpretar papéis durante a brincadeira é limitada pela necessidade de conformidade com as normas e expectativas da vida real e social. Embora a brincadeira possa proporcionar um espaço aparentemente livre de restrições, as crianças ainda são influenciadas e guiadas pelas regras e convenções impostas pelo contexto em que vivem, refletindo assim a interação entre a imaginação infantil e o mundo exterior.

No documento da Base Nacional Comum Curricular é possível encontrar fundamentos que afirmam o brincar como ampliador fundamental para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança, quando:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017, p. 38).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009) definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, art. 4).

Ainda de acordo com as DCNEI (Brasil, 2009), “[...] as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2009, art. 9). Afinal, a construção de conhecimentos pelas crianças ocorre por meio de suas ações e interações com outras crianças e com os adultos, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Procedimentos metodológicos

Com o intuito de analisar e identificar trabalhos que relacionam a Educação Infantil com a brincadeira e o desenvolvimento, o estudo buscou realizar uma revisão sistematizada de literatura. Para compreender esse tipo de revisão, cabe primeiro identificar a revisão sistemática (RSL) de literatura que, segundo Galvão e Ricarte (2019), é uma modalidade de pesquisa que segue normas específicas e que busca desvelar um determinado *corpus* documental. A RSL, em geral, é mais utilizada pela área de saúde a fim de realizar levantamento de dados relacionados a tratamentos, por exemplo.

A revisão sistematizada (RSzL) contém pelo menos dois elementos da RSL e é mais utilizada pelas ciências humanas e sociais. Segundo Codina (2018), “las revisiones sistematizadas proporcionan un marco de trabajo riguroso y sistemático (de aquí su nombre) para llevar a cabo revisiones bibliográficas” (Codina, 2018, p. 4). Ela pode ter diferentes objetivos, apresentando de forma clara as bases de dados bibliográficos que foram consultadas e as estratégias de busca e de análise utilizadas.

Ainda segundo Codina (2018), as RSzL devem contar com no mínimo quatro fases. Essas fases foram respeitadas e desenvolvidas neste trabalho. São elas: busca, avaliação, análise e síntese.

Busca

Para esta etapa de busca, partiu-se da questão principal norteadora: Como as publicações acadêmicas recentes têm abordado a questão da brincadeira na Educação Infantil e sua relação com o desenvolvimento das crianças?

Para melhor nortear o trabalho, foram desenvolvidas ainda quatro questões específicas: P1: Quais são os principais objetivos das pesquisas? P2: Quais foram as abordagens metodológicas empregadas nos estudos? P3: Quais teorias ou abordagens pedagógicas fundamentaram/influenciaram os estudos? P4: Quais foram os principais resultados observados nos estudos?

Já se sabe que o objetivo geral do trabalho é verificar como a brincadeira e sua relação com o desenvolvimento da criança da Educação Infantil tem sido abordada em artigos brasileiros publicados em revistas acadêmicas. De forma mais específica, pretendemos verificar como a brincadeira tem sido trabalhada na Educação Infantil; analisar se os artigos trazem uma articulação entre as brincadeiras e o desenvolvimento infantil; fazer um levantamento das principais abordagens teóricas e metodológicas dos trabalhos.

Após a definição dos objetivos da revisão, foi estabelecido como base de dados para a pesquisa o Portal de Periódicos da Capes. Neste Portal, há uma grande quantidade de livros integrais, artigos de periódicos, patentes, normas, teses e dissertações, revistas nacionais e internacionais de todas as áreas do conhecimento (Brasil, 2019). Dessa forma, a busca foi realizada no dia 14 de agosto de 2023, utilizando os seguintes descritores simultaneamente e respectivamente: “Educação Infantil” AND “Brincadeira” AND “Desenvolvimento Infantil”.

Avaliação

No Portal Capes, foram aplicados alguns filtros para que fosse realizada uma pesquisa mais específica, foram eles: na disponibilidade foi selecionada “periódicos revisados por pares”; no tipo de recurso foi selecionado “artigos”; no assunto foram escolhidas as opções “Educação Infantil” e “Desenvolvimento Infantil”; no período de 2019 a 2023; no idioma “Português”. Os critérios de inclusão e exclusão estão melhor detalhados no quadro que segue:

Quadro 1 — Critérios de Exclusão e Inclusão

Inclusão	Exclusão
Trabalhos publicados de 2019 a 2023	Trabalhos publicados em idiomas diferentes do português não serão considerados
Trabalhos que relacionam a Educação Infantil com a brincadeira e o desenvolvimento	Trabalhos que abordam as brincadeiras em contextos diferentes da Educação Infantil
-	Trabalhos que não sejam relevantes para os objetivos da revisão
-	Trabalhos fora da temática definida na revisão

Fonte: Dados da pesquisa.

Após a aplicação dos critérios de inclusão, a busca resultou em 30 artigos. Com o intuito de selecionar os trabalhos de forma a fazer uma revisão mais completa nas etapas de análise e síntese, foram aplicados os critérios de exclusão e chegou-se aos 3 artigos listados – com identificação de autoria e de ano de publicação – no quadro 2.

Quadro 2 — Trabalhos relacionados selecionados

Id	Título	Autores	Ano
T1	A brincadeira como eixo estruturante da Educação Infantil: da BNCC ao desenvolvimento humanizador	Angélica Ferreira Alves Maria Silvia Rosa Santana Reginaldo Peixoto	2020
T2	A importância da brincadeira de faz de conta na educação infantil: sob o olhar de professoras	Isadhora Araújo Lucena Silva Maria de Fátima Gomes da Silva	2019
T3	(Re) significando o brincar na Educação Infantil a partir da teoria histórico-cultural	Mariana de Oliveira Faria Alessandra Arce HAI	2020

Fonte: Dados da pesquisa.

Resultados e discussões

Nesta seção, são apresentados os resultados da pesquisa e realizada uma discussão embasada pelo aporte teórico. Esta etapa é a que Codina (2018) chama de análise e foi orientada pelos objetivos específicos estabelecidos para a revisão.

Para responder à pergunta 1 (Quais são os principais objetivos das pesquisas?), elaborou-se o quadro 3.

Quadro 3 — Objetivos gerais das pesquisas selecionadas

Id	Objetivo
T1	Refletir sobre a concepção de brincadeira presente na BNCC, buscando verificar se o documento instrumentaliza os educadores a organizarem a brincadeira como uma atividade nuclear, fundamental para o desenvolvimento infantil humanizador.
T2	Investigar as contribuições de uma Brinquedoteca Universitária, criada na Universidade de Pernambuco, com o intuito de promover Formação Continuada para professores/as da Educação Infantil e também atender a crianças desse nível de escolarização, oferecendo-lhes experiências brincantes.
T3	Apreender, compreender e analisar as possíveis contribuições de autores contemporâneos internacionais do campo da Teoria Histórico-cultural para a Educação Infantil.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os objetivos traçados nos trabalhos apresentados trazem diferentes propostas, mas todas direcionadas a aprimorar a compreensão e a prática da brincadeira na Educação Infantil. O T1 se concentra na avaliação da concepção de brincadeira na BNCC, que está relacionada à instrumentalização dos educadores para promover a brincadeira como um elemento essencial no desenvolvimento infantil. A abordagem crítica adotada no artigo é relevante, afinal, embora deliberativa, a BNCC deve ser analisada com cuidado. A educação não se faz por meio de uma mera instrumentalização, ela demanda formação e engajamento. Da mesma forma, não é suficiente que apenas as brincadeiras constem nos currículos escolares, mas que o espaço da criança seja respeitado para que ela tenha condições de desenvolver o seu imaginário que, como aponta Vigotski (2021), é basilar para plurais processos criativos.

T2 destaca a importância da formação continuada para os professores da Educação Infantil por meio de uma Brinquedoteca Universitária, ressaltando a experiência prática e os benefícios para as crianças dessa faixa etária. Ter contato com esses espaços na formação inicial é importante para os futuros professores.

O T3 prioriza a análise das contribuições teóricas de autores internacionais para a Teoria Histórico-cultural, ampliando o embasamento teórico que fundamenta a prática na Educação Infantil. Assim, esses objetivos apresentam uma abordagem multidimensional e crítica em relação aos temas propostos. Além de buscarem entender e analisar, também refletem e questionam as contribuições e implicações práticas, ressaltando a importância da brincadeira nesse processo.

Com a intenção de responder à pergunta 2 (Quais foram as abordagens metodológicas empregadas nos estudos?) foram levantados os dados apresentados no quadro 4.

Quadro 4 — Abordagens metodológicas das pesquisas selecionadas

Id	Metodologia
T1	Pesquisa se caracteriza como teórico-conceitual. Trata-se de um artigo de revisão.
T2	A pesquisa trouxe uma abordagem qualitativa, tendo a pesquisa-ação como principal procedimento. A investigação consubstanciou-se num estudo realizado em parceria com quatro municípios da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco, na oferta de formações continuadas para professoras da Educação Infantil que tivessem como eixo principal o brincar.
T3	A pesquisa foi de natureza teórica sobre a Teoria Histórico-cultural e as contribuições teórica e metodológicas produzidas por autores internacionais (Marilyn Fleer e Mariane Hedegaard).

Fonte: Dados da pesquisa.

É possível notar que cada trabalho adotou uma abordagem específica para explorar questões relacionadas à educação infantil e à brincadeira. O T1 adotou uma abordagem teórico-conceitual, discutindo a importância da brincadeira como eixo estruturante na Educação Infantil, baseando-se na BNCC. O caráter documental adotado vai ao encontro da proposta do trabalho que

está relacionada a uma análise crítica da estrutura e das abordagens da BNCC referentes à brincadeira na Educação Infantil.

T2 tem uma natureza aplicada. O trabalho traz uma abordagem qualitativa, com foco na pesquisa-ação, realizado em parceria com municípios para formações continuadas de professores, trazendo o brincar como tema central. Foram desenvolvidas oficinas pedagógicas e os dados da pesquisa foram analisados por meio da análise de conteúdo. A abordagem escolhida no segundo artigo permitiu a compreensão detalhada das percepções e experiências das professoras participantes. No entanto, seria interessante uma descrição mais detalhada de como as oficinas pedagógicas foram estruturadas.

O T3 foi de caráter teórico-bibliográfico, explorando a Teoria Histórico-Cultural e as contribuições de autores internacionais, destacando conceitos como ‘ambientes de atividades’ e o ‘jogo conceitual’. A pesquisa realizou uma análise comparativa entre as propostas desses autores e as diretrizes brasileiras para a Educação Infantil. Essa diversidade de abordagens demonstra uma busca por diferentes perspectivas sobre a educação na primeira infância.

Foi possível perceber a diversidade metodológica dos artigos. Essa variedade de métodos e perspectivas mostram uma tentativa de compreender a importância da brincadeira na educação das crianças, tanto em suas bases teóricas quanto na aplicação prática desses conhecimentos.

O Quatro 5 traz as abordagens presentes nos artigos para responder à pergunta 3 (Quais teorias ou abordagens pedagógicas fundamentam/influenciaram os estudos?).

Quadro 5 — Teorias ou abordagens pedagógicas das pesquisas selecionadas

Id	Teorias ou abordagens pedagógicas
T1	Teoria Histórico-Cultural (Leontiev e Vigotski)
T2	Teoria Histórico-Cultural (Leontiev e Vigotski)
T3	Teoria Histórico-Cultural (Marianne Hedegaard e Marylin Fleeer)

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando os trabalhos selecionados, foi possível que os três se apoiem na abordagem teórica histórico-cultural. Entretanto, T1 e T2 se apoiam mais

especificamente em Leontiev e Vigotski. T1 respalda-se na teoria para evidenciar que a brincadeira é importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças e que as orientações curriculares devem ir muito além da instrumentalização. T2 toma a teoria para explicar a pertinência do imaginário e do “faz de conta”, respaldando assim as contribuições da brinquedoteca na formação inicial docente. Em T3, tem-se a perspectiva histórico-cultural por meio de estudos de Marianne Hedegaard e Marilyn Fleer, que dão ênfase também aos ambientes de aprendizagem e ao jogo conceitual. O aporte teórico é pertinente para a desconstrução de mitos relacionados à prática docente na Educação Infantil como, por exemplo, a valorização exagerada da brincadeira livre, sem a orientação do professor.

Com intuito de responder à pergunta 4 (Quais foram os principais resultados observados nos estudos?), organizou-se o Quadro 6.

Quadro 6 – Resultados das pesquisas selecionadas (continua)

Id	Resultados
T1	O resultado evidenciou que ao não definir de forma clara e teórica a brincadeira como atividade principal, a BNCC acaba por, também, não abrangê-la como atividade nuclear do currículo, pois não esclarece como ela deve ser estruturada a fim de propiciar aprendizagens e desenvolvimento psíquico. Assim constituído, o documento não instrumentaliza os professores em suas atuações nas diferentes realidades deste país.
T2	Permitiram concluir que a brincadeira de faz de conta contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança da Educação Infantil de forma imaginativa e criativa e que exerce, na prática pedagógica de professores/as da Educação Infantil, uma mais valia pedagógica no que toca à necessária interação entre o brincar e o aprender. Convém ressaltar o que se pôde depreender a partir dos recortes de falas apresentados quanto à percepção das professoras sobre a brincadeira de faz de conta, as contribuições da brincadeira de faz de conta para a aprendizagem da criança na Educação Infantil e sobre as contribuições da brincadeira de faz de conta para a prática pedagógica na Educação Infantil.

Quadro 6 – Resultados das pesquisas selecionadas (conclusão)

T3	<p>Notamos que assim como nos materiais analisados, a brincadeira também é vista como central para a Educação Infantil brasileira, referendada em diferentes publicações oficiais produzidas pelo Ministério da Educação [...]. Contudo, ao analisarmos tais documentos, notamos que apesar de ser reconhecida a importância da brincadeira na Educação das crianças menores de cinco anos, seu papel, possibilidades e função ainda são pouco exploradas.</p> <p>[...]</p> <p>Nesses documentos percebemos que a brincadeira é apresentada de maneira superficial, sem o adequado aprofundamento teórico, embora seja apontada como importante para a Educação Infantil.</p> <p>[...]</p> <p>Do modo como a brincadeira é exposta nesses materiais, o professor da Educação Infantil não encontra um respaldo que contribua com o planejamento de suas atividades pedagógicas e contemplem o brincar nas creches e pré-escolas superando o caráter espontaneísta já presente nas salas de aula.</p>
----	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Os trabalhos apresentados exploram diferentes perspectivas e aspectos, contudo, os três abordam o papel da brincadeira no contexto da Educação Infantil. Cada um retrata a brincadeira de forma singular e reconhece a importância dela para o desenvolvimento da criança nessa fase escolar. Além disso, há nos trabalhos selecionados uma preocupação em preparar os professores para inserir a brincadeira em suas práticas pedagógicas.

O T1 desvela o papel da brincadeira na Educação Infantil, conforme proposto pela BNCC. Por meio de uma abordagem teórico-conceitual e fundamentados na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, os autores analisaram se o documento prepara os professores a integrar a brincadeira como atividade nuclear no desenvolvimento infantil.

O primeiro estudo destaca uma inquietação sobre a falta de orientações teóricas na BNCC em relação à brincadeira, relata que o documento não a define com clareza como atividade nuclear. Dessa forma, a falta de orientação específica sobre como se deve incorporar e entender a brincadeira nesse contexto pressupõe que o documento não fornece diretrizes de forma clara e teórica para que os professores possam inseri-la de forma adequada. Com isso, traz dificuldades no que se refere à prática docente. Com a falta de entendimento, é possível

gerar diferentes interpretações sobre a concepção da brincadeira, prejudicando o trabalho do professor e o desenvolvimento da criança.

O T2 é um recorte de uma pesquisa em Educação que investigou as contribuições de uma Brinquedoteca Universitária na Universidade de Pernambuco e teve como objetivo principal analisar como essa Brinquedoteca contribui para a Formação Continuada de professoras da Educação Infantil e para o desenvolvimento das crianças desse nível escolar, fornecendo experiências brincantes.

O segundo estudo traz informações relevantes sobre a importância da brincadeira de faz de conta na Educação Infantil. T2 apresenta uma análise sobre as contribuições da brincadeira de faz de conta para a prática pedagógica. Com foco na formação continuada, o estudo reconhece a importância do aprimoramento dos profissionais de educação para a melhoria da qualidade do ensino.

O T3 é fruto de um trabalho de pesquisa que busca compreender e analisar as contribuições de autores contemporâneos internacionais da Teoria Histórico-Cultural para Educação Infantil, voltado para a brincadeira de papéis sociais. Esse estudo abrange uma análise bibliográfica de autoras que trabalham com a educação de crianças menores de 5 anos, Marianne Hedegaard e Marilyn Fleer. A metodologia utilizada é teórico-bibliográfica, que traz a análise de artigos das autoras mencionadas.

O artigo também traz dois conceitos apresentados por essas autoras, ‘ambientes de atividades’ e ‘jogo conceitual’ mostrando como esses conceitos contribuem para a compreensão do papel da brincadeira na Educação infantil. O terceiro estudo apresenta uma abordagem interessante. A escolha pelas autoras demonstra uma preocupação em trazer fontes fortes e contemporâneas. As autoras enfatizam que não há intenção de importar os modelos pedagógicos trazidos no texto que pertencem a outros países, mas fazer das ideias e contribuições das autoras fonte de inspiração para se repensar e melhorar as práticas pedagógicas que existem no Brasil. No entanto, seria interessante se o artigo trouxesse exemplos específicos que mostrassem como essas teorias ou contribuições das autoras poderiam ser aplicadas em práticas docentes brasileiras.

Conclusão

No decorrer do texto, foram apresentadas uma síntese da RSzL, que buscou verificar como a brincadeira e sua relação com o desenvolvimento da criança da Educação Infantil tem sido abordada em artigos brasileiros publicados em revistas acadêmicas. Em resposta à questão principal norteadora (Como as publicações acadêmicas recentes têm abordado a questão da brincadeira na Educação Infantil e sua relação com o desenvolvimento das crianças?), foi possível identificar um grande número de trabalhos envolvendo essa temática. Após a formulação das questões específicas, para nortear a delimitação na etapa de busca e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, observou-se uma redução significativa do número de trabalhos, resultando em uma seleção de 3 estudos.

Os trabalhos selecionados, embora com propostas diferentes, buscam aprimorar a compreensão e a prática da brincadeira na Educação Infantil. Ao se debruçar sobre a questão da brincadeira na BNCC, T1 revela que o documento não toma o conceito de forma mais aprofundada. Assim, é fundamental que as instituições e demais espaços de formação de professores voltem-se para o estudo da brincadeira que transcenda às atividades espontâneas e que tragam currículos que contemplem também aspectos teóricos, fundamentais para a prática docente.

Também nessa linha está T3, que defende o papel do professor de educação infantil para além do cuidar e do proteger. A brincadeira, nessa perspectiva, seria um momento de aprendizado e não apenas um 'passatempo'. As autoras defendem que as práticas pedagógicas devem ser planejadas, voltadas para o desenvolvimento dos alunos.

Ao propor a construção de brinquedotecas na formação docente, T2 também evidencia preocupação com a formação de professores para a atuação na educação infantil. Fica evidente a necessidade de uma formação que leve o professor a contemplar, em suas atividades, a espontaneidade das crianças, mas que também compreenda o seu papel pedagógico, inclusive no âmbito de espaços como a brinquedoteca. É possível notar que, embora não tenha sido objetivo principal da pesquisa, os estudos demonstram preocupação em relação à formação de professores para atuação na educação infantil, além do reconhecimento da importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança.

Portanto, é necessário que a formação docente seja aprimorada para que a brincadeira não seja tomada de forma alegórica ou acessória, mas como importante atividade para o desenvolvimento das crianças da educação infantil. Espera-se que este trabalho fomente outras pesquisas e que, principalmente, inspire o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tomem a brincadeira como espaço de aprendizado.

Referências

ALVES, A. F.; SANTANA, M. S. R.; PEIXOTO, R. A brincadeira como eixo estruturante da educação infantil: da BNCC ao desenvolvimento humanizador. **Revista De Letras E Humanidades**, Muiraquitã, v. 8, n. 1, p. 112-131 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3774>. Acesso em: 12 dez 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 09 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 12 dez 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. **Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#estrutura>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEF; COEDI, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. Acesso em: 12 dez 2023.

CODINA, Luís. **Revisiones bibliográficas sistematizadas**: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2018. Disponível em: <https://repositori-api.upf.edu/api/core/bitstreams/daea7a9e-3a99-4fd5-8996-eclaac3c13e4/content>. Acesso em: 06 nov. 2023.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

HAI, A. A.; FARI, M. de O. (Re) significando o brincar na educação infantil a partir da teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 95-109, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12251>. Acesso em: 12 dez 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO-PERSPECTIVAS ATUAIS. 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: FE-USP, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 12 dez. 2023.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion**: Filosofia da informação, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. Disponível em: <https://sites.usp.br/dms/wp-content/uploads/sites/575/2019/12/Revis%C3%A3o-Sistem%C3%A1tica-de-Literatura.pdf>. Acesso em: 12 dez 2023.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807/6068>. Acesso em: 12 dez. 2023.

QVORTRUP, Jens. Macroanalysis of childhood. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (eds.). **Research with children**: perspectives and practices. 2. ed. London: Routledge, 2008. p. 66- 87.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação da criança pequena, a produção do conhecimento e a Universidade. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 3-12, jul./dez. 1987. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10881/1/1987_art_fmbrosemberg.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

SALVA, Sueli; BELTRAME, Lisaura Maria. A brincadeira de faz de conta perspectiva histórico-cultural: contribuições de Vigotski, Elkonin, Leontiev e Mukhina. **Humanidades & Inovação**, [S. l.], v. 8, n. 68, p. 151-165, 2021. Disponível em: <https://revista.unittins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7036>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SILVA, Isadhora Araújo Lucena; Gomes da Silva, Maria de Fátima. A importância da brincadeira de faz de conta na educação infantil: sob o olhar de professoras. **Zero-a-Seis**, [S. l.], v. 21, n. 39, p. 67- 80, jan.-jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n39p67/38581>. Acesso em: 12 dez 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L.S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

6. Um trajeto evolutivo pedagógico: nossa passagem pelo Pibid de língua portuguesa e os impactos decorridos

Conrado Pereira Aguiar Borges¹

Karina Correa de Souza²

Marcele Corrêa Ribeiro³

Thiago Bogado Godim Campos⁴

Flávia Daniele Rodrigues Lima⁵

Ana Lúcia M R. Poltronieri Martins⁶

DOI: 10.52695/978-65-5456-113-6.6

Introdução

Este relato aborda sobre a experiência dos alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na escola estadual José do Patrocínio atuando na área de língua portuguesa.

Nós, para podermos participar do programa, tivemos que nos inscrever no processo seletivo, no qual foi feita a análise de currículo e também uma entrevista com a coordenadora Ana Poltronieri e uma professora titular do curso de licenciatura em Letras, Marília Siqueira. Após esses procedimentos, foi liberada

1 Bolsista Capes/Pibid- Letras/ IFF.

2 Bolsista Capes/Pibid- Letras/ IFF.

3 Bolsista Capes/Pibid- Letras/ IFF.

4 Bolsista Capes/Pibid- Letras/ IFF.

5 Supervisora do Pibid de Letras do IFF/ CEJOPA.

6 Coordenadora de área do Pibid de Letras/ IFF.

uma lista com os nomes aprovados no programa. Com isso, foi feito um núcleo da coordenadora Ana Poltronieri com os 12 alunos escolhidos.

Nós fomos selecionados para trabalhar juntamente com a supervisora Flávia Daniele, que é professora de língua portuguesa no Colégio Estadual José do Patrocínio, para atuarmos em duas turmas de correção de fluxo. Nesse prisma, o grupo foi dividido em dois: um grupo ficaria com a turma de Correção de Fluxo 1 (CRF1), e o outro grupo ficaria com a turma de Correção de Fluxo 3 (CRF3).

Desse modo, este relato irá descrever a experiência dos alunos que ficaram com a turma de CRF3, que era toda quinta-feira. A escolha da turma se deu devido à nossa disponibilidade de horário. A correção de fluxo não é uma turma regular, é uma turma que abrange alunos que possuem dificuldades e que não estão na série correspondente a sua idade.

Atuamos com essa turma durante um ano propondo atividades que desenvolvessem sua autoestima, interpretação de texto, leitura e escrita. E, após a aplicação dessas atividades, foi possível ver a evolução desses alunos.

Mãos dadas

Após a inscrição no projeto, foi-se sabido que nossa coordenadora seria a Ana Poltronieri. Tivemos uma primeira reunião para conhecermos o projeto. Tivemos a presença da coordenadora da IES e todos os coordenadores de área e supervisores. Após essa reunião, já foi marcada outra reunião na escola em que trabalharíamos e pudemos conhecer nossa supervisora. Até aquele momento, estava tudo certo para atuarmos no Colégio Estadual Dom Otaviano, no distrito de Uruará; porém, devido a questões burocráticas, o núcleo de letras foi realocado para o Colégio Estadual José do Patrocínio sob a supervisão da Flávia Daniele.

A professora Ana Poltronieri participou ativamente de todo processo fora dos portões do CEJOPA, marcando reuniões e sugerindo atividades e melhorias. Além disso, emprestou, de seu acervo pessoal, livros com direcionamentos pedagógicos que foram muito úteis na elaboração de todos os projetos. A professora Flávia Daniele sempre estava presente nas atividades em sala de aula e mantinha também contato através do *Whatsapp*, com informes sobre o colégio e avaliação e sugestão de melhoria nas atividades semanais. Sempre

nos dava o feedback sobre as atividades, o que foi fundamental para a melhoria da atuação do PIBID letras.

Ambas estavam dispostas a ajudar e puxavam nossas orelhas quando necessário. Acreditamos que contribuíram muito para a nossa formação profissional e nos inspiramos nelas quando precisamos performar a docência, seja nos estágios obrigatórios, seja nas atividades da universidade.

Aprendizado com as turmas de Correção de Fluxo (CRF)

Na primeira reunião com a supervisora Flávia, escolhemos as turmas de Correção de Fluxo, pois são turmas compostas de alunos que possuem um alto índice de evasão e acreditamos que poderíamos ajudar a inverter essa estatística, contribuindo para a permanência dos alunos. Eles têm baixa autoestima, alguns deles eram analfabetos funcionais e foi-nos informado que eles possuem um histórico de negligência familiar. Acreditamos que eles precisavam mais do PIBID do que as turmas regulares.

A visita à escola foi tranquila. Em comparação com a primeira escola em que iríamos atuar, essa possuía muito mais suporte. Era mais ampla, possuía um pequeno jardim, quadra com teto e salas de aula com ar-condicionado, porém, não possuía biblioteca, apenas alguns exemplares espalhados pela sala dos professores e salas de aula. Fomos recebidos pela supervisora, a diretora e a animadora cultural. Trocamos ideias que foram usadas ao longo do ano. Esse primeiro contato com a escola foi fundamental para definirmos como seriam as atividades, quais as limitações que teríamos e quais os potenciais.

Foram feitas várias reuniões antes do primeiro contato com as turmas, de fato. Debates a melhor forma de abordar os alunos, o que deveríamos falar, nos comportar e agir. Decidimos por um encontro no local onde estudamos para que eles entendessem que o lugar também pode pertencê-los futuramente. Decidimos fazer uma apresentação criativa dos Bids e brincadeiras para os alunos se sentirem menos hostilizados, além de colocar à mostra a metodologia que utilizaríamos na maior parte dos planejamentos semanais. Após a acolhida dos alunos, fizemos uma reunião para definir como seriam as atividades e quais Bids ficariam com quais turmas. Este relato preza pelas turmas Correção de Fluxo III e, posteriormente, Correção de Fluxo IV de 2023, visto que foi composta pelos BIDs que atuaram nas referidas turmas.

Atuamos um bimestre na Correção de Fluxo III de 2024 (Antiga Correção de Fluxo II), que não deixará de ser citada neste relato.

Escolhemos abordar temáticas que permeiam o cotidiano dos alunos: *bullying*, racismo e violência doméstica. Tivemos bons resultados nos primeiros encontros, o que nos deu segurança para futuramente organizar uma palestra sobre violência doméstica com especialistas no assunto e projetar uma exposição, que veio a ser a nossa maior realização no projeto.

Deveríamos conversar com os alunos e estimulá-los a participar. Eles tinham receio, mas, à medida que corriam os encontros, os alunos se soltavam cada vez mais. Dessa forma, pudemos conhecê-los melhor e preparar materiais mais focados nas habilidades que precisavam desenvolver para a modalidade em que estudavam. Tudo isso, só foi possível graças a presença constante da supervisora em nossas atividades. Ao final de cada atividade, sempre debatíamos as habilidades trabalhadas no exercício, evolução dos alunos, e impressões da supervisora. Era também questionada a nossa postura diante da turma e quais aspectos poderiam ser melhorados para a próxima semana.

Nos primeiros encontros notamos que a turma de Correção de Fluxo III de 2023 era bem dividida pelo gênero em sua maioria. Os rapazes tinham a maior dificuldade e pensávamos sempre em atividades que todos poderiam realizar. Fizemos leituras que nos ajudaram nessa tarefa e contamos com a experiência de Educação Básica da supervisora e da coordenadora de área. Em uma atividade específica, chegamos a dividir a turma em pequenos grupos com características semelhantes para desenvolver habilidades necessárias à sua formação, mas, no geral, as atividades eram suficientes para toda a turma executar. O grupo de meninas precisavam de suporte, mas não tanto quanto os meninos, o que não significa que foram negligenciadas. Elas tinham grande potencial que foi explorado com as atividades.

A turma de Correção de Fluxo III de 2024 era uma turma que foi acompanhada pelos Bids no ano anterior. No referido ano, houve troca de alguns Bids e novamente um primeiro contato com os alunos. Nessa turma, composta em sua maioria por meninas, os alunos interagiam mais e questionavam quando havia dúvida. Sempre houve vontade da parte dos alunos em realizar a tarefa. Foi um choque para os Bids que estavam acostumados com a outra CF III de 2023 ver uma turma com um perfil tão diferente. No final do planejamento, como de costume, conversávamos com a supervisora a fim de trocarmos *feedbacks*.

No geral, as turmas, apesar de perfis diferentes, participavam das atividades, interagiam com os Bids de forma respeitosa e sempre se animavam quando havia jogos no plano semanal. A evolução das turmas foi dita pela supervisora na última reunião de 2023, em que foram elencadas as habilidades que foram adquiridas pelos alunos e quais competências são observadas nessa modalidade de ensino. O resultado foi o progresso e sucesso de todo trabalho árduo e em equipe que tivemos ao longo do ano. Em 2024, ouvimos falar muito bem dos alunos da antiga Correção IV, que foram para outras turmas e eram elogiados pelos professores. Acreditamos que o sucesso desses alunos foi influenciado pela presença do PIBID de Letras e pelo trabalho da equipe pedagógica do CEJOPA, que nos auxiliou e nos recebeu sempre de bom grado quando precisávamos.

Algumas atividades

Ao aplicarmos o planejamento da semana na turma CF III no dia 23/03/23, nosso objetivo foi apresentar aos discentes as diversas linguagens e como elas podem abordar um mesmo tema, questionando acerca do racismo brasileiro. Em nossa metodologia, buscamos os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto e apresentamos as diferentes linguagens, sendo utilizadas as músicas *Eu sou*, de WD; o poema *Racismo*, de Igor dos Santos Caldeira; o vídeo *Cores e Botas*, de Juliana Vicente; e os quadros *A Redenção de Cam*, de Modesto Brocos, 1895, e *Mãe Preta*, de Lucílio de Albuquerque, 1912.

Ao aplicarmos o planejamento na classe de CF III, no dia 13/04/23, objetivamos revisar a matéria, de forma criativa, sinônimos e antônimos, relação de sentido entre orações e conjunções, divisão silábica e interpretação textual. Lemos a crônica *Beleza Inferior*, da Sabryna Rosa,⁷ introduzindo a temática sobre autoestima e aplicamos um questionário no *Kahoot* com perguntas sobre sinônimos e antônimos, interpretação textual, divisão silábica e conjunções.

Aplicando o planejamento da semana na turma CF III, no dia 11/05/23, nosso objetivo era estender o vocabulário dos aulistas acerca de sinônimos e antônimos. Apresentamos a música *Coração Pede Socorro*, da Naiara Azevedo, e falamos sobre violência doméstica e sobre sinônimos e antônimos. Em

7 ROSA, S. **Beleza inferior**. 2020. Disponível em: <https://sabrynarosa.medium.com/crônica-beleza-inferior-d1ff692a4962>. Acesso em: 17 abr. 2024.

seguida, dividimos os alunos em dois grupos para uma atividade, em que um Bid escrevia palavras da música, um grupo dizia antônimos dessas palavras, enquanto o outro dizia sinônimos. Ganhou o grupo que disse mais palavras.

Realizamos uma Roda de Conversa, no dia 19/05/23, no auditório do CE-JOPA acerca da temática Violência Doméstica, ministrada pelas palestrantes Mariana Azevedo (Assistente social, graduanda em psicologia pela Estácio e formada em Serviço Social), Thayná L. do Nascimento (Advogada criminalista, membro da comissão “OAB vai à Escola”, pós-graduanda em Ciências Criminais e formada em Direito pela Universidade Cândido Mendes). Na Roda, ocorreu a discussão sobre a violência doméstica, o apontamento de agressores e de vítimas, a abordagem acerca dos 5 tipos de violência doméstica e a apresentação do número para denúncia anônima (180). Ao fim, as ministrantes responderam às perguntas dos alunos.

Aplicamos no dia 25/05/23 o planejamento da semana na classe CF III tendo como objetivo revisar sobre adjetivos. Após abordar sobre a classe, apresentamos os cartões de Escrita Criativa que sugerem produções de texto. Os aulistas foram separados em 3 grupos de acordo com seus níveis de dificuldade, apresentados nas aulas da Supervisora. Os alunos reconheceram e sublinharam os adjetivos em suas próprias produções.

Esta atividade foi desenvolvida com a turma de CF I no dia 26/05/23, aguçando ainda mais a criticidade deles acerca da temática apresentada na última palestra, mostrando um vídeo sobre violência doméstica. A partir das discussões em sala, da palestra e do vídeo, os discentes responderam algumas perguntas sobre o tema.

Nessa atividade, falamos sobre o projeto para o Semana do Saber Fazer Saber, que acontece anualmente no IFF *campus* Campos Centro. No dia 22/06/23, lemos o texto *Carta à Princesa Isabel*, do escritor campista Adriano Moura. A partir dessa atividade, fizemos um exercício de interpretação e demos continuidade à roda de leitura iniciada na semana anterior.

As atividades dos dias 03 de agosto de 2023, 10 de agosto de 2023, 11 de agosto de 2023 e 21 de agosto de 2023 foram direcionadas para a elaboração de materiais para a exposição “Campos em Outras linguagens: Literatura, Fotografia, Música e HQ”. Primeiro, apresentamos cada linguagem e quem as faz em solo campista e, depois, partimos para a produção da própria expressão artística dos alunos. Tudo foi exposto na Semana do Saber Fazer Saber.

E os discentes foram ao IFF para ver a exposição dos trabalhos deles e eles ficaram admirados com a exposição, porque quando chegaram e viram suas atividades expostas se alegraram. Isso contribuiu para o aumento da autoestima dos alunos, já que era algo que nós queríamos que fosse desenvolvido.

No dia 19 de outubro de 2023, utilizamos o planejamento já feito na Correção de Fluxo I para introduzirmos os conceitos de sentido conotativo e sentido denotativo em que os alunos se empolgaram com a competição.

Em 23 de Fevereiro de 2024, estávamos com a Correção de Fluxo III (Antiga Correção de Fluxo II) e foi utilizado o planejamento de escrita criativa utilizada com a turma de Correção de Fluxo III de 2023. O objetivo era que se sentissem à vontade para escrever e para nos questionar a qualquer momento, visto que era o primeiro contato com a turma.

No dia 08 de março de 2024, revisamos a classe de palavras “verbo” e foi feita a leitura em voz alta da crônica *A violência faz calar*, de autor desconhecido. Pedimos para os alunos completarem com os verbos que faltavam na crônica impressa. O objetivo era fazer com que percebessem a importância do verbo nas orações, mas sentimos dificuldade de todos com a atividade elaborada.

Conclusão

Acrescentamos aqui, por fim, alguns comentários, considerando a relevância dessas últimas pautas para a contemplação crítica e reflexiva sobre nossa passagem pelo PIBID. Sumariamente, é certo afirmar que nos deparamos, em nossa atuação no programa, com muitas barreiras que tivemos que enfrentar e vencer, fossem adversidades encontradas em sala de aula ou em nossas relações interpessoais. Decerto que essas dificuldades trouxeram o nosso crescimento, visto que desenvolvemos nossas habilidades em sala de aula, lidamos com diversos planejamentos de atividades, por vezes fomos desafiados a pensarmos em novos modelos de tarefas que instigassem os alunos, confrontamos uns aos outros em nossas diferenças em vários sentidos e crescemos em conjunto ao longo de todo o projeto.

Outrossim, essas dificuldades também representaram um desenvolvimento dos alunos da principal turma que desenvolvemos atividades, tanto na conduta em sala, como no processo de absorção do que estava sendo passado, um fato assiduamente levantado por nossa supervisora. Pudemos perceber o

crescimento deles no diálogo em sala, na troca uns com os outros, na realização das atividades e na autoestima escolar.

Por último, mas não menos importante, além dos acréscimos pedagógicos para os alunos das turmas e para os bolsistas do projeto, um relevante fator do programa foi a bolsa ofertada para a maioria dos graduandos que passaram pelo núcleo, tendo em vista a noção de permanência que é exponencialmente custosa em diversas realidades dos alunos de ensino superior. Nesse sentido, o PIBID representou não somente uma oportunidade de aprimorarmos nossas habilidades educacionais, mas também possibilitou que continuássemos no ensino superior com uma melhoria em nossa qualidade de vida.

Em suma, o PIBID é um projeto que deve continuar suas atividades, tendo em vista a gama de possibilidades que ele abarca em si. Nos vários meses que passamos juntos, nosso núcleo cresceu enquanto pessoas, enquanto profissionais e enquanto docentes. Mesmo que, individualmente, cada um tenha sua perspectiva do que foi o projeto, um acontecimento inegável foi a constatação de que, mesmo ainda em formação, já podemos nos considerar professores.

Referências

- ALBUQUERQUE, L. de. **Mãe Preta**. 1912. 1 óleo sobre tela, 180 cm x 130 cm.
- BROCOS, M. **A Redenção de Cam**. 1895. 1 óleo sobre tela, 199 cm x 166 cm.
- CALDEIRA, I. S. Racismo. *In*: ALUNO de Vila Velha ganha menção honrosa com poema sobre racismo; leia. **A Gazeta**, Vitória, 22 set. 2021, Cotidiano. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/aluno-de-vila-velha-ganha-mencao-honrosa-com-poema-sobre-racismo-leia-0921>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- CORAÇÃO pede socorro. Intérprete: Naiara Azevedo. Compositores: AZEVEDO, N.; LEÃO, W.; QUADROS, R. *In*: CORAÇÃO pede socorro. Rio de Janeiro: Som Livre, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i0Ae-5kkzEg>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- CORES e Botas. Direção: Juliana Vicente. Produção: Nalu Béco. Intérpretes: Jhenyfer Lauren, Dani Ornellas, Luciano Quirino, Bruno Lorenço, Maristela Chelala. Roteiro: Juliana Vicente. Fotografia de Lucas Rached. Roteiro: Juliana Vicente. São Paulo: Preta Portê Filmes, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LL8E-YEyU0o>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- EU sou. Intérprete: Washington Duarte. Compositor: DUARTE, W. *In*: EU sou. Produção independente, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QJ-8Zp_HYsBl. Acesso em: 17 abr. 2024.

MOURA, Adriano. Carta à Princesa Isabel. *In*: MOURA, Adriano. **Invisíveis**. São Paulo: Editora Patuá, 2020. p. 35-37.

7. Acessibilidade comunicacional para as pessoas surdas: uma análise documental no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo

Josué Rego da Silva¹

Décio Nascimento Guimarães²

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso³

DOI: 10.52695/978-65-5456-113-6.7

Introdução

Assegurar os direitos básicos à informação e comunicação para as pessoas surdas e garantir a acessibilidade plena é um direito fundamental e garantido constitucionalmente, explicitado no artigo quinto da Carta Magna (Brasil, 1988). Considerando que a surdez, diferentemente de algumas deficiências, não é perceptível visualmente, não podemos reduzir o conceito de acessibilidade no que tange às barreiras arquitetônicas.

1 Doutor e mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Tradutor e intérprete do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

2 Doutor e mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professor do Instituto Federal Fluminense (IFF). Docente permanente: Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem (PGCL/UENF) e Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET/IFF).

3 Doutora e mestra em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGPS/UENF). Integra o Grupo de Pesquisa Educação Especial e Inclusão (GEEIN). Atua no Núcleo Pedagógico da Universidade Federal Fluminense (UFF Campos) no acompanhamento pedagógico de estudantes com necessidades educacionais específicas e em atividades de formação na área de acessibilidade e inclusão.

Esse reconhecimento é um importante passo para romper a maior barreira que as pessoas surdas usuárias da Língua Brasileira de Sinais (Libras) enfrentam: o acesso à informação e à comunicação, visto que, nas construções humanas e em suas relações, comunicar-se faz parte do cotidiano. A Libras ainda é pouco difundida e até desconhecida por parte da população, logo essa ausência causa grande impacto na vida social das pessoas surdas, seja no seu contexto familiar, social ou profissional.

Mesmo após 21 anos da aprovação da Lei de Libras (Brasil, 2002), a omissão e discriminação persistem em nosso país em relação à Libras e suas particularidades, resultando na ausência de pessoas surdas em alguns espaços de poder e dificultando o seu acesso aos serviços básicos que promovem a sua cidadania plena em diversos espaços e setores da nossa sociedade.

Os dados do Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015),⁴ mostram que, levando em consideração somente as pessoas que possuem grande ou total perda sensorial, há o quantitativo de 12,5% de brasileiros com algum tipo de deficiência, representando, esse montante, 6,7% do total da população brasileira, sendo que 1,1% corresponde ao grupo de pessoas com deficiência auditiva e/ou surdas.

Pode-se entender, assim, que parte dessas pessoas utiliza a Libras como língua de instrução tornando-a sua principal forma de comunicação e expressão. É importante destacar um ponto do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), que, em um dos seus artigos iniciais, traz as seguintes considerações:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. *Parágrafo único.* Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (Brasil, 2005, cap. I, art. 2).

4 IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico nacional de 2010**. Brasília, DF: IBGE, 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. IBGE 2015. Acesso em: 17 set. 2021.

Enquanto dever do poder público nas esferas municipal, estadual e federal, a acessibilidade acolhe a diversidade humana em sua totalidade, assegurando que todas as pessoas possam usufruir com autonomia e independência dos seus direitos e deveres assegurados, tais como: direito de ir e vir; acesso à informação e comunicação compartilhadas via tecnologias disponíveis; de interação; de acessar e permanecer em todos os ambientes disponíveis, públicos ou privados.

Sasaki (1997) destaca que a acessibilidade é:

[...] uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência (Sasaki, 1997, p. 10).

O autor salienta que a acessibilidade beneficia a todas as pessoas, independentemente de serem ou não pessoas com deficiência, proporcionando uma qualidade de vida para toda a sociedade, independente da sua característica individual. Um ambiente acessível é um direito fundamental para a plena participação social. No entanto, há contextos que desconsideram a diversidade humana, perpetuando e acentuando, com isso, as barreiras.

O Instituto Federal do Espírito Santo

No ano de 2008, a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil, criando, assim, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, também gerou uma modificação em atividades realizadas nessas instituições de ensino.

Com essa legalização institucional, aconteceu a integração dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) com as Escolas Agrotécnicas dos municípios de Alegre, Colatina e Santa Teresa. As unidades de ensino dos CEFETS espalhadas pelos municípios de Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Colatina, Linhares, Nova Venécia, São Mateus, Serra e Vitória, juntamente com as Escolas Agrotécnicas de Alegre, Colatina e Santa Teresa, passaram a ser a estrutura *multicampi* do instituto.

No decorrer dos anos, foram implantados mais alguns *campi* pelo estado (Barra de São Francisco Centro-Serrano, Guarapari, Ibatiba, Montanha, Piúma, Venda Nova do Imigrante e Vila Velha), um polo avançado no município de Viana, o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR) e, recentemente, o polo de inovação.

Com essa capilaridade, o IFES se faz presente em praticamente todo o território capixaba, ofertando a Educação Profissional e Tecnológica nas modalidades presencial e a distância, alinhada com a realidade de cada região onde os *campi* estão inseridos, sejam elas culturais, produtivas ou sociais (IFES, 2019).

Como um dos objetivos estatutários, o IFES busca “[...] ministrar educação profissional técnica de nível médio prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público de educação de jovens e adultos” (IFES, 2019, p. 39).

Segundo Pacheco (2011), o fazer pedagógico dos Institutos Federais revela sua decisão de romper com um formato que trabalha com o conhecimento de forma fragmentada, uma vez que esses espaços passam a olhar a pesquisa como princípio educativo e científico e as suas ações de extensão como forma de diálogo com a sociedade.

O reconhecimento da diversidade em sua totalidade é um dos princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica, procurando, dessa forma, assegurar a inclusão educacional para a sociedade em geral. Com o objetivo de contribuir para uma sociedade mais justa, democrática e sustentável, o IFES oferece, para a população em geral, uma educação pública de qualidade, com total excelência, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão no seu projeto pedagógico.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de Educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008b, art. 2).

Atualmente, o Instituto Federal do Espírito Santo possui cerca de 36 mil estudantes matriculados, dentre os cursos técnicos (100), cursos de graduação (60), especialização (10), mestrado (11) e doutorado profissional (1). O Ifes

conta com 22 *campi* em funcionamento, espalhados em todas as microrregiões do Espírito Santo, além de 49 polos de EaD no estado (Ifes, 2019).

Método

O presente trabalho traz resultados parciais da tese de doutoramento em andamento, intitulada *Estudantes surdos no Instituto Federal do Espírito Santo: acessibilidade comunicacional para além dos editais em Libras*. Para constituição dos documentos legais em nível federal a serem analisados, tivemos acesso a algumas legislações (leis e decretos) que têm interferência direta na regulamentação e implantação de práticas que contribuem para a acessibilidade comunicacional dentro do Ifes, visto que “a documentação pode também ser importante para complementar as informações obtidas mediante outros procedimentos de coleta de dados” (Gil, 2010, p. 76).

Parte dos materiais selecionados e analisados é composto por legislações e decretos promulgados a partir dos anos 2000, oriundos do Congresso Nacional brasileiro e que orientam as políticas nacionais (municipal, estadual e federal), incluindo também as normativas para a sua efetiva implementação. Os instrumentos legais e as suas atualizações podem ser consultados nos sítios oficiais do governo brasileiro e nas plataformas que publicam os atos do Legislativo Nacional.

Em relação aos documentos internos do instituto, foi feita uma pesquisa no *site* oficial, no qual foram selecionados documentos que interferem de forma direta nas práticas de acessibilidade implantadas no âmbito do Ifes. Finalizado esse levantamento, foram organizados e selecionados alguns documentos, aprovados pelo Conselho Superior,⁵ relacionados às práticas de acessibilidade adotadas pelo instituto

Resultados e discussões

Ao fazermos as análises dos documentos e decretos em nível nacional selecionados para compor o escopo deste artigo, foram identificados alguns

5 Órgão máximo com caráter consultivo, normativo e deliberativo que atua nas esferas acadêmica, administrativa, financeira, de patrimônio e disciplinar, sendo presidido pelo reitor do Ifes.

impactos que esses instrumentos legais provocam na operacionalização e garantia dos direitos no âmbito do instituto para as pessoas surdas.

Iniciamos citando a Lei nº 10.436, de 2002, popularmente conhecida como a Lei de Libras, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, sendo ela uma das mais citadas e referenciadas no meio acadêmico quando se trata de discussões sobre políticas públicas para as pessoas surdas brasileiras.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (Brasil, 2002, art. 1-2).

É sabido que a trajetória das pessoas surdas é permeada por avanços e retrocessos, e o reconhecimento legal da Libras é uma conquista histórica dessa comunidade, pontuando e evidenciando as diferenças linguísticas, gramaticais e de modalidade de comunicação e expressão. No seu artigo 2º, a lei incube o poder público de ser o garantidor e difusor dos direitos dessas pessoas através do uso e incentivando a difusão da língua, assegurando, dessa forma, a responsabilidade de instituições públicas de garantir a legalização.

O mesmo artigo afirma que as empresas concessionárias de serviços públicos também têm a responsabilidade de garantir tais direitos, seja na educação, saúde, entre outros. Percebemos que, a partir de então, têm ocorrido transformações nas mais diversas esferas da sociedade, viabilizando o direito e acesso à comunicação e informação das pessoas surdas, possibilitando, portanto, um novo olhar perante essas pessoas.

Assim, três anos após a aprovação da Lei de Libras, tivemos a sua regulamentação, através do Decreto nº 5.626, de 2005, trazendo, em seu artigo 2º, a definição e diferença entre surdez e deficiência auditiva:

[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (Brasil, 2005, cap. I, art. 2).

O entendimento do exposto acima nos auxilia a compreender os sujeitos que são beneficiados diretamente com a aplicação legal dos documentos utilizados na pesquisa, que são as pessoas surdas matriculadas nos *campi* do Ifes que utilizam a Libras como a sua língua de instrução e que, conseqüentemente, torna-se sua principal forma de comunicação e expressão. Isso vem a esclarecer a concepção da surdez e deficiência que é abordada e classificada, permitindo, assim, uma desconstrução de estereótipos que foram construídos socialmente e historicamente, compartilhados como uma verdade sobre essas pessoas.

Dentre as muitas abordagens que o documento destaca no seu texto, consta o reconhecimento da Libras como língua, apoio ao uso e difusão da Libras, utilizando como estratégia a tradução e a interpretação entre as línguas, garantindo, assim, os direitos linguísticos assegurados para as pessoas surdas.

Os documentos legais sustentam a Libras como língua de acesso à educação e que a garantia do acesso à informação e comunicação fica também sob responsabilidade das instituições federais de ensino. Também prevê profissionais tradutores e intérpretes nos institutos. Com isso, o Ifes, frente a essa realidade, fica intimado a trabalhar uma gestão educacional não somente com esses profissionais nos espaços da instituição, mas também atendendo a demanda de acordo com o quantitativo e as suas necessidades.

A oferta desses profissionais vai para além de uma quantidade significativa. Ela perpassa também na qualidade ofertada, que implica não só na contratação, mas na formação continuada desses e de outros profissionais que fazem parte do ambiente escolar em que as pessoas surdas estão inseridas.

Na contemporaneidade, faz-se mais do que importante incluir essa parcela da população no debate social para pensarmos em ações que atendam a realidade dessas pessoas nas relações diárias em nossa sociedade. O cenário social atual preza por uma equidade entre a população no que tange ao acesso aos direitos, uma sociedade mais acessível e inclusiva para todas as pessoas pertencentes a ela; no nosso caso, as pessoas surdas.

No que tange à acessibilidade comunicacional, no Brasil, temos o Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009), que estabelece normas e critérios para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, propiciando informação e comunicação que sejam acessíveis para essas pessoas. Segundo o artigo 21 do Decreto, os Estados Partes devem garantir, para as pessoas surdas, medidas que assegurem, de forma apropriada, o exercício do direito à liberdade de expressão e opinião, buscando e recebendo informações de forma igualitária das demais pessoas; reconhecendo, promovendo, aceitando e facilitando o uso de língua de sinais em trâmites oficiais (Brasil, 2009).

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), as barreiras que impedem e limitam a plena participação social das pessoas com deficiência são classificadas como barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes e no âmbito das comunicações e informações, sendo essas entendidas como “[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (Brasil, 2015, cap. I, art. 3, inc. IV, letra d).

O capítulo II da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), intitulado *do Acesso à Informação e Comunicação*, aborda, em seus artigos, ações relacionadas às pessoas surdas e à Libras, como: acessibilidade mediante janela de Libras por parte dos serviços de radiodifusão de som e imagem, produções acadêmicas em Libras, além de promover capacitações para profissionais que atendem a essa demanda (Brasil, 2015).

Dentre as várias pontuações que o estatuto nos traz, podemos mencionar, que, no seu artigo 30, determina algumas medidas a serem tomadas pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, como, por exemplo: “III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; [...] VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras” (Brasil, 2015, cap. IV, art. 30, inc. III e VII).

Pensar em acessibilidade comunicacional por uma perspectiva macro respalda a opção pela análise de documentos legais devido ao fato de fornecerem elementos essenciais para a aplicabilidade das orientações legais no âmbito do instituto. Para o período de 2019/2 a 2024/01, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal do Espírito Santo define: “[...] que todo o trabalho educacional do instituto está pautado na legislação que orienta e normatiza as ações da educação no âmbito nacional, incluindo a que trata da Educação Especial Inclusiva” (IFES, 2019, p. 63).

Atualmente, o Instituto Federal do Espírito Santo disponibiliza os editais traduzidos para Libras e garante a presença do profissional tradutor e intérprete de Libras no dia da realização da prova, mas, até o momento, não é uma prática regular a tradução das provas dos processos seletivos diretamente para a Libras; também não se tem registros ou futuras ações que contemplem essas provas pensadas diretamente em Libras.

Diante do exposto, faz-se necessária uma reflexão se os direitos de acessibilidade para as pessoas surdas estão sendo realmente respeitados. Para Pletsch (2020), é preciso compreender que as condições sociais humanas são mais determinantes na vida social dessas pessoas do que cada deficiência e suas características biológicas.

É importante salientar que, para pensarmos no uso e difusão da Libras como uma prática comum e recorrente dentro do Ifes, torna-se necessário o envolvimento de todas e todos os participantes inseridos no contexto escolar, conforme podemos observar no recorte abaixo do artigo 14 do Decreto 5.625 (Brasil, 2005):

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior (Brasil, 2005, cap. IV, art. 14).

Nos *campi* do Ifes, estão presentes os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNES), dispondo de composição multidisciplinar, de natureza consultiva e executiva, que tem por finalidade desenvolver ações que contribuam com a inclusão escolar do público atendido pelo

núcleo, propiciando condições plenas de acesso, permanência, aprendizagem e êxito em todos os níveis e modalidades de ensino ofertadas pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes, 2020). São alguns objetivos dos Napnes:

V – contribuir para a promoção da acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e procedimental; [...] IX – colaborar com a Comissão de Processo Seletivo no sentido de garantir as adaptações necessárias para os candidatos com necessidades específicas que realizarão os exames de seleção para os cursos do Ifes; X – Assessorar outros setores do campus na promoção da acessibilidade de forma extensiva a toda a comunidade escolar; XI – Contribuir para que o Projeto Pedagógico Institucional do Ifes contemple questões relativas à Educação Inclusiva e à Acessibilidade (Instituto Federal do Espírito Santo, 2020).

Nessa conjuntura de ações que visam promover a inclusão e a acessibilidade no Ifes, o instituto também conta com o Fórum dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (FONAPNE), que é o responsável por manifestar quanto à proposição e revisão de projetos, documentos e regulamentos, entre outros (Ifes, 2020).

O último relatório de gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Instituto Federal do Espírito Santo, 2020) nos mostra as necessidades específicas atendidas pelos Napnes, representando um aumento de 23% em relação ao ano de 2019. Desse quantitativo, tem-se 31 discentes com surdez e 19 com deficiência auditiva espalhados pelos *campi* do Ifes (Instituto Federal do Espírito Santo, 2020).

Entende-se que os números mencionados acima são expressivos e, portanto, não devem ser ignorados, pois podem orientar discussões e ações relativas ao direito básico de acesso à educação por parte desse público. Tais dados também demonstram a extrema urgência de se discutir o ingresso, a permanência, aprendizagem e participação das pessoas surdas no Ifes, pois não assegurar a essas pessoas o direito à educação significa privar esse público do exercício pleno de se viver em sociedade, com as suas escolhas e individualidades respeitadas.

Em continuidade ao percurso metodológico proposto, foram analisados recortes referentes à contratação de profissionais tradutores e intérpretes de

Libras feita pelo Ifes para atender as demandas legais e institucionais que contemplem as pessoas surdas inseridas no espaço escolar do instituto. Ao acessarmos a plataforma GeN e o último relatório de gestão disponível (Ifes, 2022), verificamos que, atualmente, o Ifes conta com o total de 54 tradutores intérpretes de Libras, sendo que, desse quantitativo, 20 são efetivos e 34 são contratados.

Um ponto importante a ser ressaltado é que pode haver divergência entre o relatório e a plataforma do instituto, visto que a última só contabiliza os profissionais efetivos alocados nos *campi*, causando, com isso, conflito nos números quando comparados aos relatórios fornecidos pelos *campi*, deixando claro, portanto, que o exposto não pode ser considerado como uma única fonte de informação.

Os documentos citados estabelecem as normativas operacionais para algumas legislações, como, por exemplo, a Lei nº 10.436/2002 (Lei de Libras), que dispõe sobre a Libras, reconhecendo-a como um meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras. A referida lei foi regulamentada no ano de 2005 pelo Decreto nº 5.626. Seguindo na mesma linha de raciocínio, citamos a Lei nº 12.319, de 2010, que vem regulamentar o exercício da profissão de tradutor e intérprete de Libras, discorrendo também sobre competência, formação e atribuições do cargo mencionado.

Proporcionar às pessoas surdas matriculadas no Ifes o direito à acessibilidade plena em todos os processos que acompanham o histórico dessas pessoas e buscar estratégias que garantam a sua inclusão para que possam concluir o seu curso e a sua inserção no mercado de trabalho torna-se um desafio a ser superado pela gestão educacional, sendo essa demanda um compromisso legal e até social.

Conclusão

A retrospectiva histórica abordada na revisão de literatura sobre a temática das línguas de sinais nos mostra que elas existem há muito tempo, porém a oficialização e reconhecimento como língua e forma de interação e comunicação aqui, no Brasil, deu-se somente em 2002, sendo essa ainda a principal barreira para essas pessoas na sociedade.

As diversas ações exemplificadas ao longo do texto demonstram o interesse do Ifes em atender as demandas que estão estabelecidas nas legislações e decretos selecionados para análise documental do artigo. Ao analisar os referidos documentos, foram identificados os impactos deles na aplicabilidade no que tange à acessibilidade educacional para as pessoas surdas no âmbito do instituto.

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de verificar, a partir de uma análise documental, como algumas políticas públicas adotadas interferem de forma direta nas questões de acessibilidade comunicacional adotadas pelo Ifes no intuito de alcançar as pessoas surdas matriculadas no instituto. A educação pautada nos direitos humanos é um relevante paradigma importante de valorização e afirmação de conquistas de todas as pessoas, independentemente de sua condição biológica.

O respeito à diversidade e às diferenças individuais deve ser propagado e reconhecido por todas as pessoas inseridas nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. São notórias as muitas conquistas que incluíram uma parcela da sociedade antes privada de direitos básicos, garantindo a essa uma acessibilidade conquistada também a partir de lutas e reivindicações de muitos movimentos sociais. Contudo, infelizmente, ainda se identificam situações de inobservâncias, causando desrespeito a esse público, o que exige de toda a sociedade um engajamento maior para mudar essa realidade; um movimento pautado em uma educação humana como uma ferramenta importante, valorizando a pessoa em sua essência e em suas especificidades.

Nas discussões e análises acerca da acessibilidade comunicacional, no decorrer do texto, verificou-se que, no âmbito do Ifes, não se percebe somente uma preocupação, mas também o interesse e algumas ações no intuito de seguir as orientações legais e normas por parte da instituição, visando atender as demandas recomendadas.

Tentando responder à questão que foi levantada no artigo, constata-se que o Ifes vem trabalhando no intuito de atender as políticas de inclusão escolar para as pessoas surdas. Verifica-se também que, apesar dos esforços, existem aspectos de demandas específicos que exigem maior atenção, especialmente na contratação e formação de profissionais tradutores intérpretes de Libras, visto que se trata de uma língua com estrutura gramatical própria, como sua modalidade de expressão visual-espacial, exigindo, por parte das pessoas que trabalham com esse público, uma constante formação para atender, de forma satisfatória, ao seu público-alvo.

Verificamos que os desafios são muitos, pois o direito à educação exige uma transformação radical na cultura escolar e em toda a sociedade. Esse objetivo pode ser alcançado com resultados satisfatórios quando se estabelece uma cultura humanística, baseada no respeito a todas as pessoas e na garantia de sua participação plena nos espaços educacionais, independentemente de sua condição. Reafirmamos a urgência de adotarmos os direitos humanos, a justiça social e a dignidade humana como paradigmas fundamentais e inegociáveis.

Referências

ALVES, F. C.; SOUZA, J. C. T.; LIMA, M. E.; CASTANHO, M. Educação de Surdos em nível superior: desafios vivenciados no espaço acadêmico. In: ALMEIDA, W. G. (org). **Educação de surdos: formação, estratégia e prática docente**. Ilhéus: Editus, 2015. p. 27-48.

ALVES, S. R. J. O discurso da inclusão escolar nos institutos federais. In: SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2., 2014, Blumenau. **Anais** [...]. Blumenau: IFC, 2014. Disponível em: <http://eventos.ifc.edu.br/seminariointegrado/wpcontent/uploads/sites4/2015/03/O-DISCURSO-DA-INCLUS%C3%83O-ESCOLAR-NOSINSTITUTOS-EDERAIS.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

BELÉM, L. J. M. **A atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais no ensino médio**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília, DF: Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação, n. 125). Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 set. 2021.

DAMÁZIO, Mirlene F. Macedo. **Atendimento Educacional Especializado:** Pessoa com Surdez. Brasília: SEESP; MEC, 2007.

DORZIAT, A.; ARAUJO, J. R. de. O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, jul./set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/BSxdXL-DZpgqF5yTfsbHTW3n/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2021.

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

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 5, n. 2, p. 32-38, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52429>. Acesso em: 30 set. 2023.

GARCIA, R. M. C. A proposta de expansão da educação profissional: uma questão de integração? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p. 105-124, mai-ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5h-F4Xm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, D. N. Educação Superior sob múltiplos olhares: por uma visão emancipatória. In: MELO, F. R. L. V.; GUERRA, É. S. F. M.; FURTADO, M. M. F. D. (orgs.). **Educação Superior, inclusão e acessibilidade**: reflexões contemporâneas Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 122-132.

GURGEL, T. M. A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no Ensino Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496, set./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/vgRJR46ZgrCmcRM5wS74ktF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2021.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Vitória: Reitoria; Ifes, 2019. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/PDI_20192_a_20241.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. **Relatório de Gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Vitória: Proen; Ifes, 2020. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_Educa%C3%A7%C3%A3o_Especial_na_perspectiva_inclusiva_2020_1.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. **Relatório de Gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Vitória: Proen; Ifes, 2022. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_Educa%C3%A7%C3%A3o_Especial_2021.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar dos alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai./ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzYT537RWBNBcFc/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2021.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MARTINS, D. A. **Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de libras em instituições de Educação Superior**. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In: PA-LHARES, M. S.; MARINS, S. (orgs.). Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 9. ed. ampliada e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORI, N.; SANDER, R. História da educação de surdos no Brasil. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA PPE*, 13., 2015, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2015. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

PACHECO, E. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. *In: PACHECO, E. (org). Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília; São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2011. p. 14-16.

PERLIN, G. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 136-147, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/798>. Acesso em: 17 set. 2021.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na Educação Especial Brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 21 out. 2023.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2004. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, C. C. O.; SANTOS, C. F. S. B. F.; MANSUR, A. F. U.; GUIMARÃES, D. N. Tecnologia Assistiva Digital: Contribuições aos docentes com deficiência no ensino superior. **Interdisciplinary Scientific Journal**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1-24, jan./mar. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344377723_TECNOLOGIA_ASSISTIVA_DIGITAL_CONTRIBUICOES_AOS_DOCENTES_COM_DEFICIENCIA_VISUAL_NO_ENSINO_SUPERIOR. Acesso em: 17 set. 2021.

SANTOS, S. A. **Tradução/Interpretação de Língua de Sinais no Brasil: uma análise das Teses e Dissertações de 1990 a 2010**. 2013. 313 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2007.

SILVA, J. R. **Resistências Surdas**: quando as narrativas do Tradutores e Intérpretes de Libras e Português nos contam as histórias. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SOUZA, J. C. F. **Intérpretes CODAs**: Reflexões sobre identidade na perspectiva pós-moderna. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

STROBEL, K. L. **Surdos**: Vestígios Culturais não Registrados na História. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. UFSC, Florianópolis, 2008.

STUMPF, M. R. **Educação de surdos e novas tecnologias**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras) – 2010. 34 f. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

XAVIER, K. S. **O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

Índice remissivo

A

Acessibilidade 81, 114, 116, 118, 121, 122, 123, 124, 125

D

Democracia 44

Direitos Humanos 18, 34, 41, 43, 87, 125, 126

Discriminação 15, 34, 37, 38, 40, 41, 42, 115

Diversidade 9, 10, 14, 18, 20, 22, 23, 26, 29, 43, 44, 48, 57, 61, 62, 79, 97, 116, 117, 125

Docente 10, 16, 21, 22, 23, 29, 57, 67, 68, 72, 73, 80, 88, 98, 99, 101, 102

E

Educação antirracista 21, 22, 23, 29, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 43, 45

Educação básica 20, 24, 34, 43, 44, 67, 70, 71, 74, 75, 81, 86, 88, 89, 108

Educação do campo 67, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 82

Educação Especial 122, 123

Ensino e aprendizagem 9, 53

Ensino superior 34, 44, 112, 121

I

Inclusão 17, 20, 34, 41, 43, 80, 87, 93, 94, 101, 117, 121, 122, 123, 124, 125

P

Participação 24, 26, 27, 34, 57, 58, 62,
116, 121, 123, 126

Pessoas com deficiência 115, 116, 121

R

Racismo 11, 12, 14, 15, 22, 28, 29, 30,
34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42,
43, 44, 45, 108, 109

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

A obra aborda a relevante e indissociável relação entre ensino, docência e diversidade. Trata-se de uma coletânea resultante de estudos e pesquisas desenvolvidos com rigorosidade e compromisso com a educação brasileira. Ao longo dos capítulos, as autoras e os autores problematizam a educação como campo de investigação e trabalho, em que ensino e aprendizagem, docência e discência são minuciosamente defendidos como partes do todo. A leitura deste livro nos compõe como o ser humano integral que somos.

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo

Professor associado da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

MESTRADO PROFISSIONAL
ENSINO E SUAS
TECNOLOGIAS



INSTITUTO FEDERAL
Fluminense



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia