

LITERATURA PARA INFÂNCIA:

PRÁTICAS DE LEITURA E
FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA



Organizadoras:

Janiara de Lima
Medeiros
Cristiane Barroso Dias



PHILOS
EDITORA



LITERATURA PARA INFÂNCIA: PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA

Organizadoras:

Janiara de Lima Medeiros

Cristiane Barroso Dias

**LITERATURA PARA INFÂNCIA: PRÁTICAS DE
LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA**

PHILOS EDITORA

Rio de Janeiro - RJ

2026

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

Literatura para infância [livro eletrônico] :
boas práticas de leitura na escola /
organizadoras Janiara de Lima Medeiros,
Cristiane Barroso Dias. -- Rio de Janeiro :
Philos Livraria, 2026.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-978857-2-5

1. Literatura (Educação infantil) I. Medeiros,
Janiara de Lima. II. Dias, Cristiane Barroso.

26-357181.0

CDD-372.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura : Educação infantil 372.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Título Original: **LITERATURA PARA INFÂNCIA: PRÁTICAS DE LEITURA E
FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA**

© Copyright 2026 by Janiara de Lima Medeiros

Todos os direitos reservados. Autorizado o uso de seu conteúdo, desde que acompanhado de citação da fonte.

NOTA EDITORIAL

A presente obra tem sua origem no dossiê temático publicado na *Revista Literária Barbante*, reunindo produções acadêmicas, relatos de experiência e reflexões pedagógicas desenvolvidas por docentes comprometidos com a educação das infâncias.

Nesta edição em formato de e-book, os textos foram reorganizados, revisados e ampliados, preservando sua essência original, mas ganhando nova configuração editorial. Tal movimento inscreve-se no campo da produção acadêmica como prática legítima de sistematização e circulação do conhecimento docente.

A transposição do dossiê para o formato de livro reafirma o compromisso das organizadoras com a valorização das práticas pedagógicas, da escuta sensível e da leitura como experiência formativa, ampliando o alcance das reflexões aqui reunidas.

Destaca-se que versões preliminares de alguns capítulos foram anteriormente publicadas em periódico científico, sendo nesta edição apresentadas em formato revisado e organizado, com vistas à ampliação do debate e à consolidação das discussões no campo da formação docente.

Assim, esta obra se constitui como continuidade e desdobramento de um percurso coletivo de produção de saberes, reafirmando o lugar da escola e dos professores como espaços legítimos de pesquisa, reflexão e criação.

As organizadoras

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todas as crianças,
que, com seus olhares curiosos, suas palavras em descoberta
e suas múltiplas formas de imaginar e significar o mundo,
nos inspiram, diariamente, a continuar sendo — e a acreditar — crianças.

Em suas vozes, risos e encantamentos,
reencontramos sentidos para a leitura, para a escuta
e para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis,
poéticas e esperançosas.

Com carinho,
As organizadoras

,

SUMÁRIO

PREFÁCIO	09
APRESENTAÇÃO	11
CAPÍTULO 1 A filosofia ubuntu e a educação infantil Fernanda Lopes Braga	13
CAPÍTULO 2 Histórias que afetam, encantam e incluem: contação de histórias e brincadeiras musicais na educação básica Fernanda Viannay Siqueira	31
CAPÍTULO 3 Criando possibilidades para a aprendizagem de estudantes com deficiência por meio da tecnologia assistiva Mayara Conceição do Amaral	39
CAPÍTULO 4 O papel das oficinas de leitura na escola May Poetisa	54
CAPÍTULO 5 Nossa Elis Cristiane Barroso Dias, Simone Fernandes e Maria Luisa Furlin Bampi	58
CAPÍTULO 6 Através do Brasil e a primeira República: um livro de leitura e a proposta pedagógica dos autores Ednilsa Mendonça	72
CAPÍTULO 7 Leitura como experiência de vida: formação docente, memória e práticas pedagógicas no LEEI — entre narrativas autobiográficas, poesia e práticas na educação infantil e nos anos iniciais Janiara de Lima Medeiros	86
CAPÍTULO 8 “Recontando histórias”: incentivo à leitura e à produção textual por uma abordagem lúdica no ensino de verbos no ensino fundamental II Janiara de Lima Medeiros e Débora de Vilhena Alves Andrade	114
CAPÍTULO 9 Inteligência artificial no ensino básico: desafios e possibilidades Márcia Gonzaga de Brito	124

CAPÍTULO 10	
Práticas pedagógicas inclusivas no ensino médio: uma leitura crítica da reforma educacional a partir da experiência docente	
Keren Alves Ferreira	127
CAPÍTULO 11	
Pelas veredas da alfabetização: leitura e letramento	
Patrícia Costa Pontes	131
CAPÍTULO 12	
A escuta das emoções como prática pedagógica: uma experiência de ambientação e diagnóstico no início do ano letivo	
Janiara de Lima Medeiros	137
POSFÁCIO	150
AS ORGANIZADORAS	151

PREFÁCIO

Neste percurso, materializam-se experiências formativas e práticas pedagógicas que evidenciam, de modo aprofundado, a centralidade da leitura e da escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental — anos iniciais — como eixo estruturante da formação humana. Tal percurso teórico-prático ganha concretude na atuação docente da organizadora Janiara de Lima Medeiros no CIEP Brizolão Municipalizado 328 Marie Curie, localizado em Duque de Caxias (RJ), espaço em que tais concepções se materializam no cotidiano escolar por meio de práticas comprometidas com a escuta das crianças, com a valorização da linguagem e com a construção de experiências significativas de leitura e escrita.

A experiência vinculada ao Dossiê Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) (MEDEIROS; FERREIRA, 2025), diretamente relacionada à atuação da organizadora, explicita a potência de práticas pedagógicas que se constituem na interface entre linguagem, cultura e experiência.

De modo articulado, as produções literárias da organizadora Cristiane Barroso Dias inscrevem-se nesse horizonte teórico ao afirmarem a literatura como experiência estética e formativa, em consonância com a concepção de arte como dimensão constitutiva da formação humana (CANDIDO, 2004). Sua escrita, atravessada por múltiplas linguagens e pela valorização do imaginário infantil, potencializa a literatura como espaço de invenção, sensibilidade e elaboração simbólica da experiência.

Tais práticas, ancoradas na escuta sensível das crianças e na valorização do território, dialogam com a perspectiva freiriana de leitura de mundo como condição para a leitura da palavra (FREIRE, 1989), reafirmando a infância como tempo de produção de sentidos.

Nessa direção, compreende-se a leitura e a escrita como práticas socioculturais, historicamente situadas, que atravessam os processos de subjetivação e de constituição do sujeito leitor (CHARTIER, 1999; SOARES, 2004). Ao deslocar o foco de abordagens tecnicistas para uma concepção ampliada de letramento, as experiências oriundas do LEEI — bem como aquelas desenvolvidas no cotidiano escolar — tensionam a lógica tradicional e apontam para práticas que reconhecem a criança como sujeito de linguagem.

Assim, ao articular práticas pedagógicas, experiências docentes e produções teóricas, esta obra reafirma a necessidade de reposicionar a literatura no centro do currículo da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo-a não como recurso didático, mas como direito cultural e prática de humanização.

Referências bibliográficas

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MEDEIROS, Janiara de Lima; FERREIRA, J. C. M. *Dossiê: leitura e escrita na educação infantil (LEEI): formação de professoras e práticas pedagógicas no Município de Nova Iguaçu (RJ)*. Revista Literária Barbante, v. 13, n. 94, 2025.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

APRESENTAÇÃO

LITERATURA PARA AS INFÂNCIAS: BOAS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA E FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA

A presente obra nasce do encontro entre experiências, afetos, práticas pedagógicas e compromissos éticos com a educação das infâncias. Mais do que reunir textos, este dossiê constitui-se como espaço de escuta, partilha e produção de conhecimento, no qual diferentes vozes docentes se entrelaçam na reflexão sobre a leitura, a escrita e os múltiplos caminhos da formação humana.

Ancorada nas experiências vivenciadas no âmbito do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) e em seus desdobramentos, a obra evidencia a potência da formação docente continuada como espaço de transformação das práticas pedagógicas. Ao reunir relatos, reflexões teóricas e experiências desenvolvidas em diferentes contextos educacionais, reafirma-se a centralidade da linguagem — oral, escrita, estética e cultural — na constituição das crianças como sujeitos de direitos e de sentidos.

Os capítulos que compõem esta obra revelam a diversidade e a riqueza das práticas docentes. O Capítulo 1, ao abordar a filosofia Ubuntu na Educação Infantil, inaugura o debate com reflexões sobre coletividade, pertencimento e humanização. O Capítulo 2 apresenta experiências que articulam contação de histórias e brincadeiras musicais, evidenciando o potencial do encantamento e da inclusão.

O Capítulo 3 amplia o debate ao tratar da tecnologia assistiva como possibilidade de aprendizagem para estudantes com deficiência, reafirmando o compromisso com a educação inclusiva. O Capítulo 4 destaca o papel das oficinas de leitura na formação de leitores.

No Capítulo 5, a narrativa “Nossa Elis” revela a potência das experiências sensíveis no espaço escolar. O Capítulo 6, ao abordar a obra *Através do Brasil*, promove um diálogo entre história, literatura e proposta pedagógica.

O Capítulo 7 articula leitura, memória e formação docente a partir de experiências no LEEI, enquanto o Capítulo 8 apresenta práticas de recontagem de histórias como estratégia para o ensino de linguagem no Ensino Fundamental II.

O Capítulo 9 problematiza o uso da inteligência artificial no ensino básico, evidenciando desafios contemporâneos. O Capítulo 10 traz uma leitura crítica das práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio.

O Capítulo 11 percorre as veredas da alfabetização, discutindo leitura e letramento como fundamentos da formação escolar. Por fim, o Capítulo 12 apresenta a escuta das emoções como prática pedagógica, evidenciando a importância do acolhimento no início do ano letivo.

Ao longo da obra, evidencia-se que a formação docente não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, mas se constitui como processo relacional, histórico e cultural.

Assim, este livro reafirma que narrar é refletir, registrar é sistematizar e publicar é reconhecer o saber docente como produção legítima de conhecimento.

Que esta obra possa inspirar novas práticas, fortalecer vínculos e ampliar horizontes, contribuindo para a construção de uma educação mais sensível, equitativa e comprometida com a formação integral das crianças.

As organizadoras

CAPÍTULO 1

A FILOSOFIA UBUNTU E A EDUCAÇÃO INFANTIL

*Fernanda Lopes Braga*¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

RESUMO

A presente pesquisa, realizada em Niterói - RJ, investiga as possibilidades de inserção da filosofia africana Ubuntu no cotidiano da Educação Infantil, a partir do livro infantil “Ubuntu: eu sou porque nós somos” de Sarmiento (2016), com o objetivo de promover valores como empatia, solidariedade e respeito às diferenças. O estudo foi conduzido com base nas experiências de uma professora atuante em um Grupo de Referência da Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos, e destaca a importância de valorizar a diversidade cultural e combater o racismo estrutural desde os primeiros anos de escolarização. A filosofia Ubuntu, cujo princípio central é "eu sou porque nós somos" (Sarmiento, 2016, p. 5), fundamenta-se na interdependência humana e oferece uma base ética para a convivência coletiva, a valorização da ancestralidade negra e a promoção de uma educação antirracista e afetiva. Ao ser incorporada nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, Ubuntu favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como a empatia, o respeito mútuo e a cooperação. Além disso, proporciona um ambiente mais inclusivo, onde as crianças aprendem a lidar com as diferenças e a construir relações baseadas na escuta e no cuidado. A pesquisa também ressalta o papel da escola como espaço de transformação social e de reconhecimento de saberes historicamente marginalizados. Nesse contexto, a introdução da filosofia Ubuntu colabora para o cumprimento da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Filosofia Ubuntu, Educação Infantil, Lei 10.639/03, Práticas Pedagógicas.

Introdução

O presente relato de pesquisa foi realizado no município de Niterói, estado do Rio de Janeiro, em um Grupo de Referência da Educação Infantil (GREI), composto por crianças com idades entre 4 e 5 anos. O estudo teve como objetivo investigar as possibilidades pedagógicas da inserção da filosofia africana Ubuntu no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito à formação de valores como empatia, solidariedade, respeito às diferenças e valorização da ancestralidade negra. Inserida em um contexto urbano marcado por desigualdades sociais e raciais, a unidade escolar se mostrou um espaço propício para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas para a promoção

¹ Mestra em Educação, Universidade do Estado do Rio De Janeiro (UERJ). Professora de Educação Infantil na Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME); Mestra no Programa Desigualdades Sociais da UERJ/FFP/ São Gonçalo, RJ; E-mail: fernandalopesbraga@gmail.com

da equidade, do reconhecimento da diversidade cultural e da construção de uma educação antirracista desde os primeiros anos da vida escolar.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental na formação de valores humanos, sociais e culturais, sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o respeito, a empatia e a convivência ética, a leitura na Educação Infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças, sendo uma ferramenta poderosa para a construção de linguagem, imaginação, pensamento crítico e vínculos afetivos. Nesse contexto, torna-se urgente a incorporação de propostas que dialoguem com a diversidade racial e cultural do Brasil, em consonância com a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis da educação básica. Uma forma potente de atender a essa legislação, de maneira sensível e significativa, é por meio da introdução da filosofia Ubuntu — de origem africana, cujo princípio central é "eu sou porque nós somos" (Sarmiento, 2016, p. 5).

Ao trabalhar a filosofia Ubuntu com crianças de 4 e 5 anos, oportuniza-se não apenas o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e solidariedade, mas também o reconhecimento e a valorização das contribuições africanas para a formação da identidade brasileira. Essa prática pedagógica cumpre um papel essencial na construção de uma educação antirracista, que combate estereótipos e promove o orgulho pela ancestralidade negra. Dessa forma, a escola pode se tornar um espaço de resistência, acolhimento e reconstrução de narrativas históricas, formando sujeitos mais conscientes, afetivos e preparados para conviver com as diferenças desde a primeira infância.

Inserir a filosofia africana Ubuntu na Educação Infantil representa um passo importante em direção a uma pedagogia mais inclusiva, afetiva e centrada no coletivo. Ubuntu, palavra de origem bantu - povos Bantu são os falantes das línguas bantu, compostos por vários grupos étnicos da África subsaariana, principalmente na parte sul do continente (Dju e Muraro, 2022, p. 242) - pode ser traduzida como eu sou porque nós somos, e carrega um profundo significado sobre humanidade compartilhada, empatia e interdependência. Esses princípios são extremamente valiosos para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente na faixa etária dos 4 e 5 anos, período em que as habilidades sociais, emocionais e cognitivas estão em intensa construção.

Desenvolvimento

O livro infantil “Ubuntu: eu sou porque nós somos” de Sarmiento (2016), apresenta uma introdução acessível e sensível à filosofia africana do Ubuntu, destacando a importância da coletividade, da empatia e da solidariedade nas relações humanas. Voltada ao público infantil, a obra contribui para a formação de valores essenciais desde os primeiros anos de vida, oferecendo uma narrativa que ultrapassa o entretenimento e se insere no campo da educação ética e cidadã.

A filosofia Ubuntu revela uma concepção de sujeito que se constitui em relação ao outro, negando as perspectivas individualistas predominantes nas sociedades ocidentais contemporâneas. “Eu sou todo mundo. Eu sou porque nós somos. Nós somos a união. Nós somos Ubuntu”, ao adaptar esse pensamento para o universo infantil, Sarmiento (2016, p. 18) realiza um importante movimento de valorização das matrizes africanas, propondo uma educação que reconhece e respeita a diversidade cultural.

A linguagem do livro é simples, clara e sensível, o que permite que crianças de diferentes faixas etárias compreendam e se envolvam com a proposta filosófica apresentada. As ilustrações coloridas e expressivas também cumprem um papel fundamental, pois contribuem para a construção de sentido e ampliam a experiência estética e afetiva da leitura. O conjunto texto-imagem favorece a imersão das crianças no universo narrativo e fortalece a conexão com os valores abordados.

Entre os principais temas explorados pela obra estão o respeito às diferenças, a importância da empatia, o cuidado com o outro e a construção de uma comunidade solidária. Esses elementos, articulados de maneira fluida e poética, criam um ambiente propício para a reflexão sobre as relações humanas e para o fortalecimento de vínculos sociais baseados no afeto, na responsabilidade e na colaboração mútua.

Além de seu valor literário e filosófico, o livro de Sarmiento (2016) é também uma potente ferramenta pedagógica. Ele pode ser utilizado em sala de aula como ponto de partida para diversas atividades, como rodas de conversa, projetos interdisciplinares e vivências práticas que estimulem o diálogo, o respeito mútuo e a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, ultrapassa o espaço da leitura individual e se transforma em um dispositivo de formação crítica e ética.

O livro convida a repensar as práticas educativas, colocando em evidência o papel das relações humanas no processo de desenvolvimento infantil. Ao promover uma educação que reconhece o outro como parte constitutiva do eu, Sarmiento (2016) contribui

para a construção de um projeto educativo mais justo, solidário e comprometido com a transformação social.

Visto isso, ao introduzir o pensamento Ubuntu no universo infantil, a obra oferece uma contribuição significativa para a formação ética das crianças e para a valorização das tradições africanas no contexto educacional, colaborando para o cumprimento da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras.

A vivência diária desses princípios possibilita que as crianças desenvolvam atitudes de escuta, cooperação e respeito mútuo, ao mesmo tempo em que aprendem a valorizar a diversidade e a resolver conflitos de forma pacífica. Desse modo, a prática pedagógica inspirada em Ubuntu contribui para a formação de sujeitos sensíveis, conscientes e comprometidos com o bem comum.

De acordo com a jornalista Natália da Luz Martins, a filosofia africana Ubuntu articula um respeito básico pelos outros, podendo ser entendida como uma regra de conduta social e ética. Ela descreve o ser humano como “ser-com-os-outros” e valoriza a ajuda mútua, a superação de discriminações e a construção de comunidades solidárias (Martins, 2014, n.p.).

[...] este fundamento tradicional africano articula um respeito básico pelos outros. Ele pode ser interpretado tanto como uma regra de conduta ou ética social. Ele descreve tanto o ser humano como “ser-com-os-outros” e prescreve que “ser-com-os-outros” deve ser tudo [...] A proposta de família alargada, que abraça toda a comunidade fortalecida a partir da ajuda mútua, sanando o sofrimento alheio, traz consigo a ideia da superação de diferentes tipos de discriminação, relacionados, por exemplo, à cor da pele, gênero, orientação sexual e religião (Martins, 2014, n.p.).

Ao reconhecer o ser humano como um ser relacional, inserido em uma rede de cuidados e responsabilidades mútuas, Ubuntu contribui para a formação de crianças mais conscientes, solidárias e abertas à diversidade.

Apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta este trabalho, articulando contribuições de autores e diretrizes legais que reforçam a importância de integrar os princípios dessa filosofia africana às práticas educativas desde os primeiros anos escolares. É no período da Educação Infantil que se iniciam as primeiras experiências de socialização, convivência e construção de valores fundamentais para a vida em sociedade. Assim, torna-se essencial refletir sobre quais fundamentos éticos e culturais estão sendo transmitidos às crianças dentro do ambiente escolar. Diante disso, a filosofia africana Ubuntu surge como

uma proposta rica e transformadora, capaz de inspirar práticas pedagógicas voltadas para o respeito, a empatia e a valorização da coletividade.

A Educação Infantil é um espaço de formação de valores e de experimentação de convivência. Nessa fase, as crianças começam a entender melhor a si mesmas e os outros, ampliando sua percepção de mundo. A filosofia Ubuntu pode contribuir diretamente para esse processo, oferecendo uma base ética que valoriza o outro, o cuidado mútuo, o respeito às diferenças e a importância do grupo. Ela contrasta com a lógica individualista muitas vezes reforçada pela sociedade, convidando a criança a se perceber como parte de uma comunidade.

No cotidiano da sala de aula, Ubuntu pode ser vivenciado de diferentes formas: nas rodas de conversa, onde cada voz é escutada; nas brincadeiras coletivas, que exigem cooperação e solidariedade; nas histórias africanas que encantam e ensinam valores; ou ainda nos cuidados compartilhados com os materiais e os colegas. Através dessas práticas, as crianças desenvolvem empatia, aprendem a resolver conflitos de forma pacífica, a se colocar no lugar do outro e a agir com responsabilidade coletiva.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (Brasil, 2016, p. 123). Tal prerrogativa reforça o papel do Estado não apenas como provedor de políticas públicas educacionais, mas também como agente mediador nas relações entre família, sociedade e indivíduo. Nesse contexto, cabe ao Estado orientar os núcleos familiares, fomentar o diálogo sobre os conflitos sociais vigentes e propor alternativas para o fortalecimento das relações interpessoais e comunitárias.

Essa perspectiva se alinha à filosofia Ubuntu, de origem africana, cujo papel é valorizar a interdependência humana e a construção coletiva do bem comum, reconhecendo que o desenvolvimento pessoal só se concretiza plenamente por meio da convivência ética, solidária e respeitosa com o outro.

Trabalhar Ubuntu também é uma maneira concreta de valorizar as culturas africanas e combater o racismo estrutural desde os primeiros anos escolares. Ao dar visibilidade a uma filosofia africana tão rica, rompemos com estereótipos e fortalecemos identidades, sobretudo de crianças negras, que passam a se reconhecer positivamente em suas raízes e ancestralidade. Isso é fundamental para a construção da autoestima, do orgulho e do pertencimento.

Ubuntu pertence à tradição oral dos povos Bantu. Salieta Nabudere (2005, p. 1):

A filosofia bantu, nas suas várias formas, é a base da filosofia de vida africana e de sistemas de crenças, nas quais são refletidas as experiências diárias das pessoas. [...] A filosofia é usada diariamente para resolver disputas e conflitos em vários níveis no continente e, por isso, central à ideia de reconciliação.

Além disso, a filosofia Ubuntu convida toda a comunidade escolar — professores, crianças, famílias e gestores — a construir um ambiente mais acolhedor e cooperativo. Os educadores são estimulados a rever suas práticas, enxergando cada criança como um ser relacional, com experiências e saberes próprios, que aprende em contato com os outros.

Essa abordagem transforma as relações dentro da escola e ressignifica o papel do educador como mediador do diálogo, do afeto e da construção coletiva do conhecimento. Para Jares (2008, p. 29), “a escola seria o segundo grande âmbito de socialização em nossas sociedades, é como artífice cultural, gera ritos que deixam vestígios no âmbito da convivência e estimulam determinados modelos de convivência.”

Outro ponto relevante é que Ubuntu favorece o desenvolvimento da consciência ética e do senso de justiça social. Ao ensinar que nossas ações impactam o coletivo, as crianças aprendem a fazer escolhas mais conscientes, a se posicionar diante de injustiças e a agir com solidariedade.

Ao incorporar Ubuntu na Educação Infantil, estamos também descolonizando o currículo. Reconhecemos que há múltiplas formas de pensar, viver e educar, e que o pensamento africano tem muito a contribuir com a formação humana.

Garantir a efetividade da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003, p. 1), que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, é um compromisso essencial para a construção de uma educação mais inclusiva e representativa. Conforme destaca Carine (2023, p. 92), as professoras e os professores ocupam um papel fundamental nesse processo, atuando como verdadeiros doadores de memórias visto que “nessa filosofia, o outro assume um lugar de suma importância na construção do eu”. Eles são responsáveis por transmitir às novas gerações um legado cultural que foi historicamente silenciado, mas que é essencial para a formação da identidade e da consciência crítica dos estudantes.

Refletir sobre uma ética Ubuntu implica considerar a moralidade das nossas ações dentro das práticas educativas, especialmente nas práticas pedagógicas, atentando-se às suas consequências e às pessoas que podem ser afetadas. Trata-se de ponderar, de forma ética, aquilo que nos constitui enquanto sujeitos em relação com os outros. O modelo ético Ubuntu, contudo, enfrenta críticas contemporâneas e, como toda teoria em constante construção, passa por revisões e reavaliações.

Ngomane (2022, p. 13) define Ubuntu como “o modo de vida com o qual todos podemos aprender [...] com base na ideia de que minha humanidade está vinculada e inextricavelmente ligada à sua – eu sou porque tu és.” A partir dessa lógica relacional, a educação torna-se um instrumento essencial na construção de vínculos éticos, afetivos e sociais.

A filosofia Ubuntu oferece importantes contribuições para o campo educacional ao propor uma ética da solidariedade, do cuidado e da interdependência. Alinhada ao ideal constitucional de uma educação comprometida com a cidadania, essa filosofia amplia o entendimento da escola como espaço de construção coletiva, diálogo intercultural e transformação social.

Freire (2021, p. 44) propõe uma ética universal do ser humano, a partir da qual se deve refletir sobre a vida e as relações entre os indivíduos e destes com o mundo. Vivemos em uma era marcada por intensos debates sobre identidade e diferença, categorias que expressam as múltiplas formas de ser e de existir, especialmente no contexto da diversidade cultural. Isso implica abandonar compreensões unilaterais e excludentes em favor de uma abordagem mais inclusiva, dialógica e democrática.

As atividades propostas neste trabalho foram pensadas a partir da filosofia Ubuntu e aplicadas em um Grupo de Referência de Educação Infantil, localizado em Niterói – RJ, com crianças de 4 e 5 anos. Essa faixa etária representa um momento crucial no desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

Entretanto, ao mesmo tempo em que se observa um movimento crescente de valorização da diversidade e da inclusão, presencia-se também um processo de enfraquecimento da própria democracia, em uma era de retrocessos e ataques à educação em Niterói. Esse processo é marcado pela intensificação da polarização ideológica, pela disseminação de desinformação, pelo avanço de preconceitos estruturais como o racismo, e pelo fortalecimento de práticas autoritárias.

Diante desse cenário, emerge uma questão fundamental: seria possível, nesse contexto, que a África, por meio de sua filosofia de vida baseada no Ubuntu, contribuísse de maneira significativa para a reconfiguração do pensamento e das práticas pedagógicas na Educação Infantil no Brasil?

Ubuntu, que pode ser traduzido como “eu sou porque nós somos” (Sarmiento, 2016, p. 5), carrega uma profunda concepção de humanidade compartilhada, solidariedade, interdependência e respeito mútuo. Essa filosofia oferece uma visão de mundo centrada na coletividade e no reconhecimento do valor de cada indivíduo dentro de uma comunidade.

Ao ser incorporado às práticas pedagógicas brasileiras, especialmente na Educação Infantil, o Ubuntu pode fomentar ambientes educativos mais inclusivos, afetivos e colaborativos, nos quais as crianças aprendem desde cedo o valor da empatia, do diálogo e da convivência harmoniosa com a diversidade.

Inserir Ubuntu como fundamento para as ações pedagógicas na Educação Infantil significa promover uma educação comprometida com a dignidade humana, com a justiça social e com a formação de vínculos significativos entre as crianças. Através de vivências lúdicas, simbólicas e afetivas, é possível despertar nas crianças o sentimento de pertencimento, o respeito mútuo e a importância das relações para o crescimento individual e coletivo.

As atividades que seguem neste trabalho foram idealizadas dentro dessa perspectiva, articulando a filosofia Ubuntu às práticas cotidianas de uma turma de crianças de 4 e 5 anos, no município de Niterói – RJ, como forma de valorizar as culturas africanas, cumprir a legislação vigente (Lei 10.639/03) e contribuir para uma educação mais inclusiva e humanizada.

Essas práticas foram pensadas para promover empatia, resolução pacífica de conflitos, escuta ativa e responsabilidade coletiva. Ao mesmo tempo, buscaram fortalecer o vínculo das crianças com sua identidade cultural e com a diversidade presente na sociedade.

O trabalho também incluiu estratégias para envolver as famílias nas atividades escolares, aproximando escola e comunidade. Isso reforçou o sentimento de pertencimento e a confiança mútua, fundamentais para o desenvolvimento infantil.

As experiências vividas com a turma mostraram que é possível inserir a filosofia Ubuntu nas práticas pedagógicas de forma significativa, contribuindo tanto para o desenvolvimento emocional das crianças quanto para a construção de um ambiente escolar mais justo, inclusivo e antirracista.

Diante dos desafios sociais contemporâneos, marcados por desigualdades, discriminação e individualismo, torna-se urgente adotar abordagens educativas que incentivem a construção de uma cultura de paz, de reconhecimento mútuo e de valorização da diversidade. A filosofia africana Ubuntu, com seu princípio central “eu sou porque nós somos” (Sarmiento, 2016, p. 5), oferece um referencial potente para esse tipo de prática. Ao enfatizar a interdependência entre os seres humanos e o cuidado coletivo, Ubuntu propõe uma ética baseada na empatia, na escuta e no compromisso com o bem comum, valores

profundamente necessários no contexto escolar e na formação de cidadãos conscientes e sensíveis às necessidades do outro.

Inserir Ubuntu como fundamento para as ações pedagógicas na Educação Infantil significa promover uma educação comprometida com a dignidade humana, com a justiça social e com a formação de vínculos significativos entre as crianças. Através de vivências lúdicas, simbólicas e afetivas, é possível despertar nas crianças o sentimento de pertencimento, o respeito mútuo e a importância das relações para o crescimento individual e coletivo. As atividades que seguem neste trabalho foram idealizadas dentro dessa perspectiva, articulando a filosofia Ubuntu às práticas cotidianas de uma turma de crianças de 4 e 5 anos, no município de Niterói - RJ, como forma de valorizar as culturas africanas, cumprir a legislação vigente Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e contribuir para uma educação mais inclusiva e humanizada.

As atividades pedagógicas desenvolvidas nesta pesquisa desempenham um papel essencial na formação integral das crianças de 4 e 5 anos, fase em que estão construindo suas identidades e aprendendo a se relacionar com o mundo ao seu redor. Nessa etapa do desenvolvimento, as práticas educativas devem ir além da mera transmissão de conteúdos, priorizando experiências significativas que promovam o autoconhecimento, a convivência ética e o respeito às diferenças.

Tutu afirma, na sua conceituação do Ubuntu: “[...] uma pessoa se torna pessoa através de outras pessoas. Desumanizar uma pessoa inexoravelmente significa desumanizar a si mesmo” (*apud* Dju e Muraro, 2022, p. 248), essa concepção propõe uma ruptura com visões individualistas e competitivas, enfatizando que o desenvolvimento pessoal só ocorre plenamente em relação com o outro. Aplicada à Educação Infantil, essa ideia ganha ainda mais relevância, pois é nesse momento que a criança começa a compreender que faz parte de um grupo e que suas ações têm impacto sobre os demais. Assim, a proposta pedagógica inspirada em Ubuntu contribui para formar sujeitos mais conscientes e sensíveis.

As atividades são propostas de uma professora de um Grupo de Referência de Educação Infantil de crianças de 4 e 5 anos têm como base a filosofia africana Ubuntu, buscando promover valores fundamentais como empatia, solidariedade, respeito mútuo e a construção de uma convivência ética e afetiva entre os pequenos. Nessa fase de desenvolvimento, as crianças estão começando a formar suas identidades e a perceber o outro como um ser com sentimentos e direitos. As atividades são cuidadosamente planejadas para serem lúdicas e interativas, facilitando a compreensão desses valores de forma concreta e acessível.

A atividade intitulada *A Teia da Amizade – Eu sou porque nós somos* terá como propósito principal promover entre as crianças o sentimento de pertencimento ao grupo, estimulando valores fundamentais como empatia, solidariedade, escuta ativa e respeito mútuo. A proposta buscará proporcionar uma vivência significativa do princípio da interdependência, fortalecendo vínculos afetivos e a consciência de que cada indivíduo é essencial para a construção de um coletivo harmonioso.

Para a realização da atividade, será utilizado um novelo de lã ou barbante colorido e um espaço amplo que permita a organização das crianças sentadas em roda. A dinâmica se iniciará com a professora explicando às crianças que será criada uma “teia mágica de amizade”, na qual, ao lançar o novelo para um colega, cada participante deverá expressar uma mensagem positiva dirigida à pessoa escolhida. A professora segurará a ponta do fio e o lançará lentamente a uma criança, junto de uma fala afetuosa e significativa, carregada de sentido dentro da filosofia Ubuntu, como por exemplo: *Você me ajuda muito quando guardamos os brinquedos*. A criança que receber o novelo repetirá o gesto, escolhendo outro colega, dizendo algo gentil e segurando uma nova parte do fio, contribuindo assim para a formação de conexões visuais e simbólicas entre os participantes.

A atividade continuará até que todas as crianças estejam conectadas pelos fios, formando uma teia entrelaçada. Ao final da construção da teia, a professora conduzirá uma reflexão coletiva, chamando a atenção para a rede criada com frases como: *Olhem só como estamos unidos! Se um puxa, todos sentem. Assim é o Ubuntu: eu sou porque nós somos*. Essa reflexão terá como objetivo despertar nas crianças a percepção de que todas as ações individuais repercutem no grupo, e de que cada pessoa tem um papel essencial para o bem-estar coletivo.

Essa prática pedagógica não apenas reforçará a autoestima e o reconhecimento entre os pares, como também oferecerá às crianças a oportunidade de se perceberem como sujeitos ativos na construção de relações respeitadas e empáticas. O registro do momento, por meio de uma fotografia da teia formada, poderá ser exposto no mural da sala, enfatizando a ideia de que todos são importantes e reforçando simbolicamente o aprendizado vivenciado. Trata-se de uma proposta que contribuirá significativamente para o desenvolvimento socioemocional das crianças, ao mesmo tempo em que concretizará, de forma lúdica e afetiva, os princípios da filosofia Ubuntu, que nos convida a reconhecer a humanidade do outro como parte essencial da nossa própria existência.

Esta atividade, de acordo Lemos (2013, p. 2), pode ser consideradas como elemento congregador e facilitador da educação inclusiva como contendo duas componentes

essenciais: justiça, ou seja, a garantia de que circunstâncias pessoais e sociais, como o gênero, o estatuto socioeconômico ou a origem étnica, não são um obstáculo para o desenvolvimento do potencial educativo, e inclusão, ou seja, a garantia de consecução de um patamar mínimo de competências para todos, suficiente para a continuação da formação no sentido de uma integração satisfatória na sociedade e no mercado de trabalho.

A atividade *A Teia da Amizade*, pensada para crianças da Educação Infantil, será fundamentada na perspectiva da filosofia Ubuntu, cuja essência reside na interdependência entre os sujeitos, “eu sou porque nós somos” (Sarmiento, 2016, p. 5). Ao utilizar um novelo de lã para criar conexões simbólicas entre as crianças, a proposta favorecerá a vivência concreta dos laços coletivos e reforçará a ideia de que cada indivíduo é parte essencial de um todo. A formação da teia tornará visível essa inter-relação, despertando nas crianças a consciência de que suas ações impactam o grupo e favorecem o desenvolvimento de valores como respeito, empatia e solidariedade.

Do ponto de vista pedagógico, essa atividade contribuirá significativamente para o desenvolvimento das crianças, especialmente no campo da convivência e do autocuidado. Crianças de 4 e 5 anos estão em uma fase crucial de construção da identidade e da percepção do outro como sujeito de direitos. Ao se expressarem verbalmente com frases de carinho e reconhecimento, elas exercitarão a linguagem, a escuta ativa e o reconhecimento de emoções, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo um ambiente de pertencimento e acolhimento.

Além disso, a experiência lúdica proposta estará alinhada com uma pedagogia antirracista e descolonizadora ao se inspirar em saberes africanos, valorizando epistemologias não-hegemônicas no cotidiano escolar. Ao incorporar práticas coletivas e simbólicas como essa, a professora ampliará o repertório cultural das crianças, integrando brincadeira, afeto e ética relacional. A teia, como representação física e emocional das relações estabelecidas no grupo, se tornará uma metáfora viva da filosofia Ubuntu e do tipo de sociedade mais justa e solidária que se deseja construir desde a primeira infância.

Essas atividades lúdicas e interativas, buscam proporcionar uma vivência concreta da filosofia Ubuntu, fortalecendo vínculos afetivos e a consciência de que cada indivíduo é essencial para a construção de um coletivo harmonioso. Nesse sentido, a atividade ultrapassa o aspecto apenas relacional, configurando-se como uma ação pedagógica que contribui para a formação ética e afetiva das crianças. Brás (2021, p. 2) nos questiona sobre no momento de repensar esta e outras questões relacionadas para um melhor alicerce da educação inclusiva, ao trazer a filosofia africana Ubuntu como base, a prática pedagógica

se abre para outros modos de pensar e sentir a educação, rompendo com uma lógica eurocentrada e oferecendo às crianças experiências de aprendizagem mais plurais, inclusivas e enraizadas em saberes que valorizam a coletividade e o reconhecimento do outro como legítimo.

Outra atividade que será inspirada por essa filosofia é *O Jardim do Cuidado – Cultivando o Eu com o Outro*, também voltada para crianças de 4 e 5 anos. A proposta será fundamentada nos princípios da filosofia Ubuntu, que valoriza a interdependência, o cuidado e a construção coletiva das relações humanas. Essa atividade surgirá da intenção de proporcionar uma vivência concreta e simbólica dos valores de empatia, solidariedade e responsabilidade compartilhada, fundamentais para a formação ética durante a infância. Com base na ideia central de que “eu sou porque nós somos” (Sarmiento, 2016, p. 5), buscar-se-á criar uma experiência que permita às crianças compreender que todas as formas de vida merecem atenção e afeto, sendo o cuidado com o outro representado, nesse caso, pelo cuidado com uma planta.

A atividade terá início com uma roda de conversa, em que as crianças serão convidadas a refletir sobre o que significa cuidar. A professora levantará questões como: *Quem cuida de você?* e *Como você cuida dos seus amigos?*, promovendo um espaço de escuta e partilha das experiências infantis. Em seguida, será apresentada a proposta: cada criança ou dupla terá a responsabilidade de plantar uma semente ou cuidar de uma muda em um pequeno vaso, que será identificado com seu nome. O jardim coletivo se tornará, então, um símbolo vivo das relações de cuidado construídas no cotidiano escolar.

Durante a preparação dos vasos, o ambiente será preenchido por um clima de entusiasmo e colaboração. As crianças ajudarão umas às outras a colocar a terra, abrir os berços para acomodar as sementes e acomodar as mudas com delicadeza. A professora reforçará, por meio de falas e exemplos, a importância da cooperação e da paciência, lembrando que, assim como as plantas precisam de tempo para crescer, as amizades e os sentimentos também devem ser cultivados diariamente. Cartazes com frases inspiradas em Ubuntu, como *Cuidar do outro é cuidar de mim*, serão dispostos ao redor da sala, ajudando a criar uma ambiência sensível e significativa.

Nos dias seguintes, o cuidado com as plantas passará a integrar a rotina das crianças. Elas se organizarão para regar os vasos, verificar se as plantas estão recebendo luz adequada e até mesmo solicitarão ajuda quando perceberem que algo não vai bem com o crescimento de sua plantinha. Esses momentos se tornarão oportunidades valiosas para a vivência da empatia e da solidariedade. As crianças sentirão orgulho ao ver o crescimento

das plantas, e muitas começarão a verbalizar mais frequentemente palavras e gestos de carinho e atenção também com os colegas, como oferecer ajuda, compartilhar materiais ou acolher um amigo que esteja triste.

Essa experiência mostrará que trabalhar a filosofia Ubuntu na Educação Infantil, de forma concreta e sensível, poderá contribuir significativamente para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e solidários. A atividade *O Jardim do Cuidado* se revelará potente ao transformar o espaço escolar em um ambiente de partilha, pertencimento e construção coletiva, no qual as crianças não apenas aprenderão conteúdos, mas vivenciarão valores fundamentais para a vida em sociedade. Ao cuidarem das plantas e umas das outras, os pequenos perceberão que fazem parte de algo maior: um coletivo que floresce por meio do respeito, da escuta e do cuidado mútuo.

A rodinha na Educação Infantil constitui um momento pedagógico de grande relevância, marcado pela escuta, pelo acolhimento e pela construção coletiva do saber. Mais do que uma simples organização espacial, a roda simboliza a horizontalidade das relações, favorecendo a participação de todas as crianças em condições de igualdade e respeito. É nesse espaço circular, que ocorre diariamente, experiências, sentimentos, ideias e descobertas, promovendo o desenvolvimento da linguagem, da escuta ativa, da empatia e da convivência democrática, visto isso, pode-se propor a *Roda do Coração*.

A *Roda do Coração* será uma atividade simples e significativa que poderá ser realizada diariamente, logo no início da rotina, como parte do acolhimento da turma. Inspirada na filosofia Ubuntu, essa proposta promoverá o reconhecimento das emoções, a escuta ativa e a valorização do outro como parte essencial do coletivo. A prática constante ajudará a criar um ambiente de confiança, respeito e pertencimento.

Todos os dias, as crianças serão convidadas a sentar-se em roda, e a professora abrirá a conversa com a pergunta: *Como está o seu coração hoje?* Para facilitar a expressão dos sentimentos, poderão ser utilizadas carinhas ilustradas, *emojis*, personagens (feliz, triste, com medo, animada, brava, com saudade etc.) ou cartões com cores que representem emoções. Cada criança escolherá uma carinha ou cor e explicará, com suas palavras, como está se sentindo naquele momento.

A professora conduzirá esse momento com escuta sensível e acolhimento, incentivando que as crianças escutem com atenção e empatia os relatos dos colegas, sem julgamentos. Não será obrigatório que todas falem, mas o espaço será sempre aberto para quem desejar se expressar. Com o tempo, as crianças começarão a entender que suas emoções importam — e que ouvir o outro também é um gesto de cuidado.

Em algumas ocasiões, se alguma criança compartilhar uma emoção mais difícil (como tristeza, raiva ou medo), o grupo poderá ser incentivado a sugerir formas gentis de ajudar: um abraço, um desenho coletivo, ou apenas uma palavra amiga. Isso reforçará o espírito de comunidade e solidariedade que o Ubuntu promove.

A *Roda do Coração* ajudará a transformar o ambiente escolar em um espaço de convivência mais humana e respeitosa, em que as crianças aprenderão desde cedo que emoções fazem parte da vida, e que cuidar do outro também é cuidar de si. Praticada diariamente, essa atividade se tornará um ritual afetivo que fortalece laços, promove a escuta e valoriza cada voz como parte de um todo.

A filosofia africana Ubuntu entende que todos os membros da comunidade têm os mesmos direitos e deveres e que todos os indivíduos têm o dever de contribuir para a comunidade (Mabota, 2019). Essa perspectiva rompe com a lógica individualista que muitas vezes permeia as práticas sociais e escolares, propondo uma vivência coletiva pautada na responsabilidade mútua e no bem comum. Ao incorporar esse princípio nas atividades pedagógicas, como *O Jardim do Cuidado* e *A Roda do Coração*, a Educação Infantil passa a ser um espaço não apenas de aprendizado formal, mas de formação ética e cidadã, em que cada criança é reconhecida como sujeito de direitos, mas também como alguém que participa ativamente da construção de um ambiente de respeito e afeto. Nessas práticas, o cuidado com o outro não é visto como um ato isolado ou pontual, mas como parte essencial da convivência diária e da formação de vínculos sólidos, que sustentam uma comunidade escolar mais justa.

Portanto, ao integrar a filosofia Ubuntu nas práticas da Educação Infantil, não apenas se promove o desenvolvimento socioemocional das crianças, como também se abre espaço para uma educação mais humana, inclusiva e descolonizadora. As atividades *A Teia da Amizade*, *O Jardim do Cuidado* e *A Roda do Coração* são exemplos concretos de como os valores de interdependência, respeito mútuo e cuidado com o outro podem ser vivenciados desde os primeiros anos escolares. Inspiradas em uma cosmovisão africana que valoriza a coletividade e a dignidade de cada ser, essas propostas contribuem para a formação de crianças mais empáticas, conscientes e preparadas para viver em uma sociedade plural e solidária.

Adotar a filosofia Ubuntu como base pedagógica representa um movimento de resistência e valorização dos saberes africanos, muitas vezes silenciados nos currículos escolares. Ao reconhecer a potência desses conhecimentos na formação de uma pedagogia mais inclusiva e humanizadora, reafirma-se o compromisso com uma educação antirracista

e descolonizadora. Esse reposicionamento epistemológico é fundamental para reverter práticas excludentes e para formar uma geração de crianças capazes de conviver com a diversidade, respeitar as diferenças e construir relações mais justas. Com isso, as propostas pedagógicas desenvolvidas pela professora do Grupo de Referência de Educação Infantil não apenas promovem o desenvolvimento integral das crianças, mas também contribuem para a transformação da própria cultura escolar.

Assim, busca-se construir um espaço onde cada criança não apenas se reconhece como sujeito de direitos, mas também aprende, desde cedo, a valorizar o outro como parte essencial de sua formação e vivência no coletivo, tratando-se de construir um espaço onde cada criança não apenas se reconhece como sujeito de direitos, mas também aprende, desde cedo, a valorizar o outro como parte essencial de sua formação e vivência no coletivo. Essa abordagem pode ampliar a noção de aprendizagem para além dos conteúdos formais, incorporando dimensões éticas, relacionais e emocionais ao processo educativo.

Considerações finais

Diante dos desafios enfrentados pela educação contemporânea, especialmente no que diz respeito à construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, afetivas e culturalmente significativas, a incorporação da filosofia africana Ubuntu revela-se uma potente estratégia para reencantar a escola e ampliar seus horizontes formativos.

Ao colocar a coletividade no centro das relações humanas, Ubuntu convida educadores a repensarem não apenas o conteúdo, mas o modo como se ensina e se convive no ambiente escolar, especialmente na Educação Infantil, onde os vínculos e as primeiras noções de alteridade estão sendo formados.

Nesse sentido, é possível compreender que a presença do Ubuntu na educação não se limita à inserção de conteúdos sobre a África ou a promoção de atividades pontuais, mas exige um comprometimento ético e epistemológico com a valorização de saberes outros, historicamente marginalizados. Essa abordagem amplia o entendimento sobre o papel da escola como espaço de construção coletiva do conhecimento, onde diferentes formas de pensar, sentir e existir devem ser legitimadas. A descolonização do currículo, portanto, passa não apenas pelo que se ensina, mas por como se constrói o cotidiano educativo.

As experiências desenvolvidas com base na filosofia Ubuntu também contribuem para o fortalecimento da educação como prática de liberdade, no sentido freiriano, pois ao promover o diálogo, a escuta e a corresponsabilidade, a escola deixa de ser um espaço de reprodução de normas para se tornar um lugar de criação conjunta de significados. Ao

vivenciar essas práticas desde os primeiros anos, as crianças desenvolvem uma compreensão mais ampla de si mesmas, do outro e do mundo, o que contribui para a formação de sujeitos críticos, empáticos e socialmente engajados.

Essa aproximação com Freire (2021), revela afinidades profundas no que diz respeito à valorização do outro, à escuta sensível e à construção coletiva do conhecimento, nos distanciando da lógica da educação bancária e promovendo uma prática pedagógica dialógica, em que todos são sujeitos do processo educativo. Ao unir esses referenciais, a escola torna-se espaço de humanização, em que o ensino é atravessado por vínculos afetivos, reconhecimento mútuo e em construção conjunta de uma realidade mais justa. Incorporar Ubuntu na Educação Infantil, portanto, é também uma maneira de colocar em prática os ensinamentos freirianos de esperança, compromisso ético e transformação social.

Por fim, cabe destacar que a presença da filosofia Ubuntu na Educação Infantil brasileira pode ser vista como uma oportunidade de reconectar a educação com seus fundamentos mais humanos. Em tempos de crescente individualismo e fragmentação social, cultivar uma pedagogia do cuidado, da solidariedade e da interdependência representa não apenas uma escolha metodológica, mas uma necessidade urgente. Nesse percurso, o Ubuntu emerge como um convite à construção de uma educação mais sensível, justa e comprometida com a dignidade de todos os sujeitos que nela habitam e se formam.

A filosofia Ubuntu na Educação Infantil representa também uma forma de promover o protagonismo das crianças como agentes ativos na construção do conhecimento. Ao viverem em um ambiente que valoriza a escuta, a empatia e a colaboração, elas passam a compreender que suas ações têm impacto no coletivo e que o aprendizado não acontece de forma isolada. Essa vivência estimula a autonomia e o senso de responsabilidade desde cedo, preparando os pequenos para atuarem de forma ética e solidária em diferentes contextos sociais. A escola, nesse cenário, transforma-se em um território vivo de relações significativas, onde o afeto e o respeito mútuo guiam os processos educativos.

Outro ponto relevante é o potencial do Ubuntu para fortalecer a identidade cultural das crianças negras e ampliar a consciência crítica de todas as crianças quanto à diversidade étnico-racial. Ao trazer referências africanas positivas para o cotidiano escolar, rompe-se com estereótipos historicamente reproduzidos e abre-se espaço para a valorização das origens, memórias e contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros. Essa valorização não apenas combate ao racismo, mas também fomenta o sentimento de pertencimento e

autoestima nas crianças, contribuindo para uma formação mais equitativa, plural e transformadora.

Deste modo, reforça-se a necessidade de manter aberta a escuta para outras epistemologias que contribuam para uma educação mais inclusiva, plural e enraizada na realidade dos sujeitos que a constroem. A filosofia Ubuntu, com sua ênfase na coletividade, na dignidade humana e no pertencimento, oferece uma base potente para repensarmos a escola como um espaço de convivência, cuidado e aprendizagem mútua. Ao reconhecer e valorizar os saberes africanos como parte constitutiva da formação das crianças, damos passos mais concretos na direção de uma educação democrática e antirracista.

Referências

Brás, José (2021). **For an epistemic decolonisation of education from the ubuntu philosophy. Pedagogy, Culture and Society.** Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.2011386>. Acesso em: 26/04/2025

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Lei n.º 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de 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.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista.** Pinheiro. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

DJU, Antonio Oliveira e MURARU, Darcísio Natal. **Ubuntu como modo de vida: contribuição da filosofia africana para pensar a democracia.** Trans/Form/Ação, Marília, v. 45, p. 239-264, 2022, Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/jpHyJCYDK3MwBDN3Qdk7YqH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26/04/2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 63 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

JARES, Xesús R. **Pedagogia da Convivência.** São Paulo: Palas Athena, 2008. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br>. Acesso em 10/04/2025.

LEMOS, Valter (2013). **Políticas públicas de educação: Equidade e sucesso escolar.** Sociologia, Problemas e Práticas, 73. Disponível em: <https://doi.org/10.7458/SPP2013732812>. Acesso em: 22/04/2025.

MABOTA, António (2019). **Ubuntu, uma possibilidade de alternativa ao neoliberalismo como fundamento das relações norte-sul** [Tese de doutoramento,

Universidade do Minho]. Disponível em:
<https://doi.org/https://hdl.handle.net/1822/65614>. Acesso em: 28/04/2025.

MARTINS, Natália da Luz. África. **Ubuntu: a filosofia africana que nutre o conceito de humanidade em sua essência.** Disponível em:
<<http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia>> Acesso 19/04/2025.

NABUDERE, Dani W. **Ubuntu Philosophy: Memory and Reconciliation.** Texas Scholar Works, 2005. Disponível em: <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/4521>. Acesso em: 29/04/2025.

NGOMANE, Mungi. **Ubuntu todos os dias: Eu sou porque nós somos.** Tradução Sandra Martha Dolinsky. Editora BestSeller. Rio de Janeiro, 2022.

SARMENTO, Pedro. **Ubuntu: Eu sou porque nós somos.** Rio de Janeiro: Editora Viajante do Tempo, 2013.

CAPÍTULO 2

HISTÓRIAS QUE AFETAM, ENCANTAM E INCLUEM: contação de histórias e brincadeiras musicais na educação básica

*Fernanda Viannay Siqueira*²
Universidade Federal Fluminense - UFF

RESUMO

O presente trabalho objetiva relatar uma prática cultural-pedagógica de leitura desenvolvida junto às escolas e espaços sociais de incentivo à leitura. Observando a necessidade de proporcionar experiências de leitura prazerosa, significativa e transformadora, buscamos com esta experiência, oferecer ao público, leitor infantil e adultos, estímulos multissensoriais, unindo a arte de contar histórias, a música e as brincadeiras. Nosso projeto nasce da indigência de clarear e problematizar conceitos e particularidades relacionadas às condições atípicas do desenvolvimento humano, que culminam em deficiências congênitas e/ou adquiridas. Para isso, criamos um projeto de contação de histórias autorais com temáticas inclusivas e afetivas, nomeado como: Histórias que Afetam e Incluem. Com ele, passamos a oferecer aos espaços escolares e de cultura contações de histórias, com temáticas afetivas e inclusivas. Para dar conta de tal proposta, utilizamos diferentes recursos cenográficos, impressos e digitais que aguçam a imaginação e experiência com o texto narrado ao leitor.

Palavras-chave: Afetividade; Inclusão; Literatura infantil.

² Mestre do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense – CMPDI/UFF. Professora - Fundação Municipal de Educação de Niterói - FME/Niterói. E-mail: viannay25@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A ideia de proporcionar aos potenciais leitores experiências lúdicas e prazerosas por meio da contação de histórias inclusivas, nasceu da necessidade de envolver a todos em temáticas que problematizam conceitos e particularidades relacionadas às condições de vida atípicas, advindas de alterações do desenvolvimento humano, que culminam em deficiências congênitas e/ou adquiridas. Intentamos, também, contribuir com a promoção da literatura produzida por autores independentes e engajados em disseminar o amor pelos livros.

Entendendo que nesta etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com a leitura e as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (Mantoan, 2010), apresentamos neste relato de experiência, práticas de leitura para crianças na escola básica e espaços culturais, que oportunizaram vivências sensoriais diversificadas a partir da reinterpretação do texto infantil.

O texto infantil, em especial os ficcionais, fornece possibilidades de desvios daquilo que é oferecido pelo próprio texto, isto é, oferece a chance de se ler sobre a leitura. O leitor deste texto tem a liberdade de submetê-lo a interpretações e críticas diversas, remetendo-o ao debate e à troca de experiências e conhecimentos entre os envolvidos na leitura do mesmo: o próprio leitor, os pais, o professor, seus colegas, etc. (LINSINGEN, 2008).

Nossa intenção neste trabalho foi oferecer possibilidades diversificadas de leituras e brincadeiras musicais, articuladas com temáticas inclusivas e afetivas, por meio da arte de contar histórias.

Deste modo, acreditamos que, contribuímos para a formação da criança leitora, a medida que oportunizamos o desenvolvimento de habilidades de ler o livro, o texto e o mundo de forma abrangente e significativa. Isso, porque empregamos na arte de contar histórias elementos infantis, artísticos e cenográficos diversos.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O Projeto teve início com a publicação do nosso primeiro livro infantil. O livro intitulado: Eu TEAmo, nasceu do sentimento de oferecer uma ponte de entendimento, empatia e aceitação para crianças, pais e educadores sobre o mundo de pessoas que convivem com o transtorno do espectro autista - TEA.

Lançado inicialmente em uma livraria, o livro Eu TEAmo foi lido e apresentado a crianças, pais e educadores em escolas de Niterói e municípios do grande Rio de Janeiro.

Imagens 1 e 2: Lançamento do livro Eu TEAmo na Livraria Ponte (RJ)



Fonte: arquivo pessoal da autora

Para enriquecer a leitura e apresentação do livro criamos, com a ajuda de uma artesã do feltro, um personagem, que recebeu o nome de EZ. Seu nome fora inspirado em um menino autista, chamado Enzo Miguel, que falou a primeira frase, com intenção comunicativa, aos 6 anos. A fala: Mamãe, Eu TEAmo emocionou a família e ganhou as páginas de um livro infantil aquarelado que encanta à todos que tem a oportunidade de ler ou escutar sua história.

Imagem 3: EZ e o livro Eu TEAmo



Fonte: arquivo pessoal da autora

Além da criação do EZ, organizamos um cenário colorido para dar vida a nossas apresentações. Um tecido ilustrado com quebra-cabeça, símbolo do transtorno do espectro

autista, um coração azul de pvc com o nome do livro, um mini guarda-sol colorido, lenços de tecido coloridos e uma playlist criada no aplicativo Spotify compõem o cenário para as contações de histórias, as brincadeiras musicais e as experiências multissensoriais.

Imagens 4 e 5: cenário e da playlist do Spotify



Fonte: arquivo pessoal da autora

O segundo livro com temática inclusiva apresenta o universo das pessoas que nascem com paralisia cerebral a luz da neurociência. Lançado na Bienal do Livro do Rio de Janeiro de 2025, o título *Universo Particular*, também ganhou personagens artesanais, amigurumi (crochê), que ilustram sensorialmente a poesia publicada em formato de livro infanto-juvenil.

Imagem 6: Lançamento na Bienal do Livro do Rio de Janeiro 2025



Fonte: arquivo pessoal da autora

As escolas e espaços sociais de incentivo a leitura, que receberam o nosso projeto, em 2024 e 2025, estão localizadas nos municípios de Niterói, São Gonçalo, Maricá, São

³ Acesso em:

<https://open.spotify.com/playlist/6KgibrIiKkmNpikhKNno12?si=IMXR3GjVSwymx2WuDBOfLw&pi=rzmFHdJKRJKOq>

João de Meriti e Araruama. No município de Niterói contamos nossas histórias para 4 escolas municipais e uma biblioteca popular. Já alcançamos mais de 1.000 alunos no município.

Imagens 7, 8, 9 e 10: Lançamento na Bienal do Livro do Rio de Janeiro 2025



Fonte: arquivo pessoal da autora em E. M. Ernani M. Franco; E. M. Noronha Santos; E. M. D. José P. Alves e Biblioteca Municipal Popular Agnaldo

No município de São Gonçalo, fizemos a apresentação em 2 escolas municipais, com mais de 1.000 alunos alcançados. Entre elas estão os segmentos da educação infantil e o ensino fundamental.

Imagens 11 e 12: Lançamento na Bienal do Livro do Rio de Janeiro 2025



Fonte: arquivo pessoal da autora em CIEP 438 e C. M. ESTEPHANIA DE CARVALHO

Em Márlica visitamos 1 escola, até o momento. A apresentação fora em uma feira Literária escolar, onde nossas histórias alcançaram todo o coletivo discente e docente da unidade, perfazendo uma média de 300 pessoas.

Imagens 13 e 14: Lançamento na Bienal do Livro do Rio de Janeiro 2025



Fonte: arquivo pessoal da autora em Maricá (RJ)

Em São João de Meriti, visitamos uma escola da rede particular de ensino, onde contamos histórias para, uma média de 200 alunos e 15 professores.

Imagem 15: Lançamento na Bienal do Livro do Rio de Janeiro 2025



Fonte: arquivo pessoal da autora em Maricá (RJ)

No Município de Araruama tivemos a oportunidade de visitar uma escola de Educação Infantil e contribuir com a formação de professoras do AEE da rede municipal de educação. Também participamos da feira literária de educação municipal, apresentando nosso trabalho. Foi uma oportunidade valiosa!

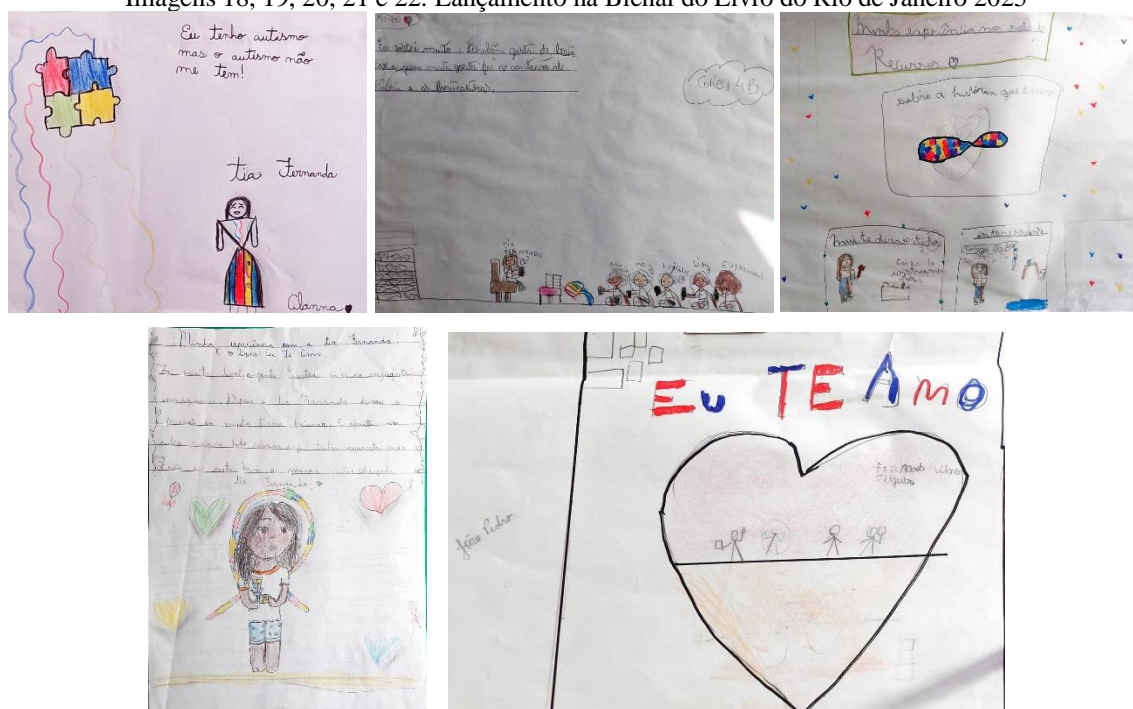
Imagens 16 e 17: Lançamento na Bial do Livro do Rio de Janeiro 2025



Fonte: arquivo pessoal da autora em Araruama (RJ)

As apresentações realizadas nos renderam muitas memórias afetivas. A interação das crianças com os livros e os textos apresentados sinalizam que estamos no caminho certo. Cartinhas e devolutivas dos alunos compuseram um acervo memorial e literário único, pois além de refletirem sobre o universo da pessoa com deficiência, eles exercitarem a escrita, tiveram a oportunidade de compartilhar suas impressões e perspectivas ao interagirem como uma professora autora que vive o cotidiano de aprendizagem escolar com eles.

Imagens 18, 19, 20, 21 e 22: Lançamento na Bial do Livro do Rio de Janeiro 2025



Fonte: arquivo pessoal da autora com as produções dos alunos das escolas visitadas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência de contação de histórias que apresentamos neste manuscrito buscou proporcionar às crianças, pais e Educadores, experiências de leituras lúdicas e prazerosas, capazes de envolver a todos. Considerando o trabalho em andamento, procuramos desenvolver práticas pedagógico-culturais e inclusivas significativas, privilegiando a promoção da literatura infantil por meio de estratégias de valorização da literatura criada por uma professora-autora. Considerando o envolvimento dos leitores e a participação dos alunos, nas escolas podemos afirmar que a experiência é valiosa para todos, pois além de alcançar os objetivos previstos, também testemunhamos um maior engajamento nas causas inclusivas e sociais.

Logo, pensar a escola como um espaço favorável à transformação de ideias, conceitos, valores e atitudes, por meio de uma educação libertadora e emancipadora, é urgente. Acreditamos que devemos pensar a educação de todos os indivíduos para além do desenvolvimento cognitivo, considerando suas particularidades e a possibilidade de releitura do mundo à sua volta, pois a estrutura escolar por si só não contempla adequadamente o atendimento integral do educando, que deve ser pensado em toda a sua especificidade e em sua totalidade.

Referências

- BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco. **Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 4, p. 487-502, 2013.
- LINSINGEN, Luana von et al. **Literatura infantil no ensino de ciências: articulações a partir da análise de uma coleção de livros**. 2008.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.
- SIQUEIRA, Fernanda Viannay. **Eu TEAmo**. Historinhas Pra Conta. I edição. 2024.
- VIANNAY, Fernanda. **Sistema Particular**. Maricá - RJ. Afeto. 2025.

CAPÍTULO 3

CRIANDO POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA POR MEIO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

*Mayara Conceição do Amaral*⁴
Universidade Federal Fluminense (UFF)

RESUMO: O presente artigo aborda a importância da acessibilidade por meio tecnológico como instrumento de inclusão social para pessoas com deficiência. Com base em uma abordagem interdisciplinar, a pesquisa analisa como os avanços tecnológicos têm contribuído para a superação de barreiras físicas, comunicacionais e informacionais enfrentadas por esse grupo. Tecnologias assistivas, como leitores de tela, próteses inteligentes, softwares com comando de voz, tradutores de Libras e aplicativos adaptados, são destacadas como ferramentas fundamentais na promoção da autonomia, da mobilidade e do acesso à educação, ao trabalho e à participação social. O texto também discute o papel das políticas públicas e das diretrizes de acessibilidade digital, enfatizando a importância do desenho universal no desenvolvimento de soluções tecnológicas que atendam à diversidade humana. Apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos, como o alto custo de alguns dispositivos, a falta de conhecimento técnico e o despreparo de muitas instituições para implementar práticas acessíveis. A análise aponta que a acessibilidade tecnológica vai além de uma simples adaptação de recursos; ela representa um compromisso com os direitos humanos, a equidade e a valorização da diversidade. Dessa forma, a inclusão digital de pessoas com deficiência requer não apenas inovações técnicas, mas também conscientização social, formação de profissionais qualificados e investimentos contínuos em pesquisa e desenvolvimento. Conclui-se que a tecnologia, quando usada de forma ética e inclusiva, é uma aliada poderosa na construção de uma sociedade mais justa, acessível e igualitária para todos os cidadãos, com ou sem deficiência.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiências; Tecnologia Assistiva; Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir como os recursos tecnológicos podem ser utilizados como instrumentos de inclusão, analisando suas contribuições, limitações e perspectivas futuras. Pretende-se, também, refletir sobre a importância de uma abordagem interdisciplinar e ética na criação de soluções acessíveis, destacando o papel da sociedade, das instituições e dos profissionais no desenvolvimento de um mundo mais justo e

⁴ Curso de extensão em Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado. Atuante como Professora de Apoio Especializado das Redes Municipais de Educação de Niterói e São Gonçalo. Integrante do Grupo de Pesquisa: Alfabetização sem Cartilhas, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Andrea Serpa na Faculdade de Educação da UFF. E-mail: mayara_mmi@yahoo.com.br

inclusivo. Assim, a acessibilidade tecnológica se apresenta não apenas como um avanço técnico, mas como um compromisso com os direitos humanos e a dignidade de todos.

O desenvolvimento de tecnologias digitais tem impactado de forma significativa o cenário educacional contemporâneo, especialmente no que tange à promoção da inclusão de estudantes com deficiência. Em consonância com os princípios da equidade e da justiça social, a educação inclusiva requer a adoção de práticas pedagógicas e recursos que atendam às especificidades dos discentes, garantindo-lhes pleno acesso ao conhecimento.

Nesse contexto, as tecnologias assistivas e os ambientes digitais configuram-se como ferramentas promissoras para a superação de barreiras físicas, sensoriais, comunicacionais e cognitivas, tradicionalmente impostas a esse público no ambiente escolar.

A emergência de novos paradigmas educacionais, impulsionada especialmente pelas exigências do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19, evidenciou não apenas o potencial da tecnologia como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, mas também as lacunas estruturais e formativas existentes nas instituições educacionais. O acesso desigual aos recursos digitais, a ausência de formação docente voltada à acessibilidade e o alto custo de algumas ferramentas configuram-se como obstáculos relevantes à efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Contudo, este estudo buscará analisar as contribuições das tecnologias digitais no processo de escolarização de alunos com deficiência, destacando tanto os avanços quanto os desafios que permeiam sua implementação no contexto educacional. Fundamentado em uma abordagem interdisciplinar, busca-se refletir sobre o papel das políticas públicas, da formação docente e do desenho universal na construção de práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias, reafirmando o compromisso ético e social com a democratização do ensino e o respeito à diversidade.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E ACESSIBILIDADE POR MEIO DO MEIO DIGITAL E TECNOLÓGICO

Segundo a Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional (1996), entendemos por Educação Inclusiva ou Especial “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. A inserção dos alunos com necessidades especiais na educação regular vem aumentando gradativamente. Com

isso, precisamos pensar em como incluir de fato esses alunos nas propostas educacionais estabelecidas pelas Referências Curriculares de cada rede de ensino. Trataremos aqui em especial do município de Niterói no estado do Rio de Janeiro.

Mesmo com uma patologia definida por parecer médico, cada aluno possui sua especificidade particular independente de seu transtorno e/ou deficiência. Mediante a isso, se faz extremamente necessário adaptar os conteúdos afim de otimizar o aprendizado e torná-lo concreto. Muitas são as leis que garantem o atendimento especializado desses alunos, como a própria Constituição Federal:

- III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.
- V-Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (Constituição Federal, art.208,1988)

A educação inclusiva tem caráter acolhedor, valorizando suas trajetórias e necessidades, vontades e habilidades. Visa incluir o docente, a escola, todos os profissionais e a comunidade. Tem como objetivo potencializar o ensino e auxiliar os alunos em suas demandas. Aspira evocar uma educação qualitativa, emancipatória, não-violenta, não preconceituosa e excludente. Busca potencializar a aprendizagem coletiva, levando em consideração a cooperatividade e as diferenças de cada um.

A Educação Especial busca alcançar a igualdade de acesso e permanência dos alunos com necessidades especiais, incentivando a equidade de ensino. Se preocupa, também, em expandir a autonomia desses alunos nas atividades escolares e de vida diária. Podemos dizer que são princípios da educação especial ou inclusiva: cooperatividade, acessibilidade, respeito à diversidade, coletividade, equidade, especificidade.

É importante salientar que os alunos com necessidades especiais devem ser incluídos nas salas de aulas e em todas as atividades propostas pela unidade escolar, além de acompanhamento na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo o Decreto nº 7.611/2011, o atendimento educacional especializado é uma intervenção pedagógica com o objetivo de tornar o currículo acessível através do atendimento correspondente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, sendo obrigatório estar destrinchado no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. As atividades realizadas no AEE são diferentes das que se desenvolvem nas salas de aulas comuns, tendo caráter

complementar e não substitutivo. O atendimento visará a autonomia do aluno em esfera macro e micro ao cotidiano escolar, sendo realizado de maneira prioritária em sala própria, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), dentro da própria unidade escolar ou fora dela, através de recursos públicos ou privados. Veremos abaixo como a Inteligência Artificial pode contribuir de maneira significativa para o atendimento do aluno com necessidades especiais.

AMBIENTES DIGITAIS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

“...as mídias digitais emergem como ferramentas fundamentais para a democratização da educação, possibilitando adaptações e flexibilizações que tornam o ensino mais acessível para os alunos com diferentes tipos de deficiência. Diante da crescente digitalização da educação, é fundamental compreender de que maneira as mídias digitais podem ser utilizadas para garantir a inclusão de estudantes com deficiência.” (NERY, 2025, p.2)

O ambiente digital oferece uma gama diversificada de ferramentas e recursos que permitem a personalização⁵ do ensino, aspecto na educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com deficiências. A personalização, nesse contexto, refere-se à capacidade de adaptar o conteúdo educacional às necessidades, habilidades e preferências individuais dos alunos. Softwares de aprendizado, plataformas de ensino adaptativo e aplicativos específicos permitem que o conteúdo seja ajustado em termos de ritmo, complexidade e formato de apresentação, beneficia especialmente alunos com autismo, que muitas vezes precisam de abordagens estruturadas e previsíveis.

A flexibilidade das ferramentas digitais também permite que os professores personalizem as atividades conforme o nível de desenvolvimento cognitivo e as dificuldades específicas de cada aluno (Marreiros et al., 2023).

Um aspecto da personalização por meio das tecnologias digitais é a acessibilidade que elas proporcionam para alunos com diferentes tipos de deficiência. Tecnologias assistivas, como leitores de tela, dispositivos de entrada alternativa, aplicativos de fala para texto e outras ferramentas, são fundamentais para garantir que alunos com deficiências motoras, visuais ou auditivas possam acessar o conteúdo educacional. Para estudantes com dificuldades motoras, o uso de tablets e computadores com interfaces amigáveis pode

⁵ Compreendendo a personificação como um conceito que se refere à **personalização e humanização do processo educacional**, ou seja, à prática de adaptar o ensino às **necessidades, características, interesses e ritmos individuais de cada estudante**, tratando-o como um sujeito único e ativo no processo de aprendizagem.

facilitar a participação em atividades que, de outra forma, seriam inacessíveis. Da mesma forma, alunos com deficiências auditivas podem utilizar legendas automáticas e tradutores de linguagem de sinais, enquanto alunos com deficiências visuais se beneficiam de tecnologias de leitura em voz alta (Antunes, 2021).

Segundo Sousa et al. (2020), a personalização também permite que os alunos autistas, que muitas vezes possuem hiperfoco em determinados interesses, possam aprender de forma mais significativa. Ferramentas digitais que incorporam elementos visuais, auditivos e interativos ajudam a manter o foco desses alunos, engajando-os em atividades que sejam de seu interesse. A interatividade das tecnologias digitais possibilita que alunos com autismo, que podem ter dificuldades em ambientes tradicionais de ensino, encontrem meios mais acessíveis e confortáveis de aprender. Essa capacidade de personalização é vital para permitir que o ensino seja inclusivo e adaptado, possibilitando que todos os alunos, independentemente de suas limitações, avancem de forma autônoma e dentro de suas capacidades.

As tecnologias assistivas também atuam na promoção da independência dos alunos com deficiência. Aplicativos de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) são especialmente úteis para crianças não verbais ou com dificuldades de fala, permitindo que elas expressem seus pensamentos e necessidades. Essas ferramentas são essenciais para garantir que a comunicação, um direito básico, não seja um obstáculo para a participação ativa desses alunos no processo educacional, a tecnologia assistiva pode ser usada para criar ambientes de aprendizado mais inclusivos, onde os alunos não se sintam excluídos ou limitados por suas deficiências (Demo, 2020).

Villela, Prado e Borges (2022) exploram o uso de tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência, as tecnologias digitais podem facilitar a adaptação de materiais e métodos de ensino, tornando-os mais acessíveis para estudantes com diferentes tipos de deficiência, a integração dessas tecnologias no ambiente educacional pode promover a autonomia e a participação ativa desses alunos no processo de aprendizagem.

As tecnologias assistivas são um dos principais recursos que permitem a inclusão de estudantes com deficiência no ambiente educacional digital. Ferramentas como leitores de tela, teclados adaptativos e softwares de reconhecimento facial possibilitam que educandos com deficiência visual, motora ou cognitiva tenham acesso ao conteúdo pedagógico de maneira autônoma e adaptada às suas necessidades específicas (Nery, 2025, p.3)

A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física em escolas públicas regulares do Brasil, embora haja desafios significativos, as mídias digitais podem ser utilizadas como ferramentas para adaptar atividades físicas, permitindo a participação de todos os alunos. A pesquisa destaca a necessidade de formação contínua dos professores para o uso eficaz dessas tecnologias, visando à promoção de uma educação física inclusiva e de qualidade (Castro e Telles, 2020).

Portanto, as mídias digitais atuam na inclusão de estudantes com deficiência, proporcionando acessibilidade, adaptação curricular e maior participação no processo educacional. Nery (2025) destaca que as tecnologias assistivas permitem um ensino mais personalizado e acessível, enquanto Figueiredo (2022) aponta os jogos digitais como ferramentas eficazes para o desenvolvimento cognitivo e social de alunos com deficiência visual. Arenare e Souza Mól (2020) ressaltam que as mídias digitais contribuem para a inclusão de estudantes com e sem deficiência, promovendo um ambiente educacional mais equitativo. Lima, Santos e Chagas (2021) enfatizam a necessidade de capacitação docente para a implementação eficaz dessas tecnologias, garantindo que sejam utilizadas de maneira inclusiva. Villela, Prado e Borges (2022) reforçam a importância das tecnologias digitais na adaptação de materiais e métodos de ensino, ampliando a autonomia dos alunos. Nery (2025) ainda destaca o impacto das tecnologias assistivas, como leitores de tela e teclados adaptativos, na acessibilidade digital. Castro e Telles (2020) analisam a inclusão na educação física e ressaltam o potencial das mídias digitais na adaptação de atividades, evidenciando a necessidade de formação continuada dos docentes para garantir um ensino acessível e de qualidade.

As mídias digitais auxiliam na promoção da inclusão de estudantes com deficiência na educação. Ao fornecer recursos adaptáveis e acessíveis, essas tecnologias permitem que os educadores atendam às necessidades individuais de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo, é importante que haja investimentos na formação de professores e na infraestrutura tecnológica das escolas, garantindo que essas ferramentas sejam utilizadas de maneira eficaz e beneficiem todos os estudantes.

De acordo com Losekann (2022), um benefício das tecnologias digitais é o suporte ao desenvolvimento comunicacional, especialmente para crianças autistas e com deficiências que afetam a comunicação verbal. Ferramentas como os dispositivos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) são essenciais para crianças não verbais ou com dificuldades de fala, permitindo que elas expressem suas ideias, pensamentos e sentimentos de maneira eficaz. Esses dispositivos utilizam símbolos, imagens ou texto para

ajudar os alunos a se comunicarem, reduzindo o isolamento e facilitando a interação com colegas e professores. Essa comunicação assistida possibilita uma maior participação nas atividades escolares e sociais, promovendo a inclusão e permitindo que essas crianças sejam mais compreendidas e integradas ao ambiente educacional.

A utilização de recursos multimídias na educação tem se consolidado como uma estratégia para ampliar as possibilidades pedagógicas, especialmente quando aplicada ao contexto da educação especial. As tecnologias digitais, quando integradas de forma intencional e planejada, contribuem para um ambiente de aprendizagem mais acessível, dinâmico e inclusivo, a incorporação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) no ensino superior a distância tem promovido a expansão das oportunidades educacionais para estudantes com necessidades específicas, ao proporcionar múltiplas formas de interação e expressão do conhecimento, respeitando ritmos e estilos de aprendizagem diversos (Sousa Santos, 2023).

A análise de Santos et al. (2024) revela que os recursos multimídias, quando utilizados como ferramentas pedagógicas, ampliam as formas de comunicação e expressão dos alunos com deficiências, facilitando o processo de ensino-aprendizagem por meio de conteúdos visuais, auditivos e interativos. A diversidade de linguagens contribui para uma abordagem mais sensível às particularidades de cada estudante, favorecendo uma aprendizagem melhor, vídeos educativos, animações, áudios descritivos e jogos digitais são instrumentos capazes de criar experiências educativas mais atraentes e efetivas, especialmente para estudantes com deficiência visual, auditiva ou cognitiva.

Segundo Sousa Santos (2023, p. 4). “Recursos multimídia englobam uma variedade de elementos, como vídeos, áudios, animações, imagens, simulações e textos interativos, que podem ser incorporados em ambientes virtuais de aprendizagem.”

As contribuições de Luz Eccel et al. (2024) reforçam essa perspectiva ao discutirem como as ferramentas multimídias favorecem uma educação mais equitativa, ao incorporar recursos como legendas, audiodescrição, tradução em Libras e interfaces navegáveis, as práticas pedagógicas tornam-se mais acessíveis, permitindo a inclusão de alunos com diferentes tipos de deficiência, a interatividade proporcionada por plataformas digitais pode estimular o engajamento do aluno com deficiência, contribuindo para a autonomia na construção do conhecimento e promovendo a participação ativa no processo educativo.

Santos et al. (2024) relata sobre a revolução dos recursos multimídia na educação a distância enfatiza que a integração de tecnologias interativas no ensino transforma radicalmente as metodologias convencionais, permitindo práticas mais colaborativas e

centradas no estudante. A transformação é particularmente relevante para a educação especial, pois possibilita a personalização dos conteúdos de acordo com as necessidades de cada aluno, com o uso de softwares adaptativos, plataformas com acessibilidade embutida e metodologias que estimulam a aprendizagem ativa, a interatividade dos recursos multimídia representa um diferencial pedagógico ao criar experiências educacionais mais imersivas e ajustáveis às especificidades do público da educação especial.

Os desafios e possibilidades do uso das mídias no processo educativo, destacando que, embora os recursos multimídia ofereçam oportunidades valiosas de inclusão, sua efetividade depende da formação docente e da infraestrutura tecnológica disponível, a aplicação inadequada desses recursos pode acarretar a exclusão de estudantes com deficiência, caso as ferramentas não sejam acessíveis ou se os professores não estiverem preparados para utilizá-las de maneira inclusiva, a capacitação docente para o uso crítico e sensível das mídias digitais constitui um fator determinante para a eficácia dos recursos multimídia na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva (Bezerra et al., 2023).

Moreira et al. (2024) abordam os recursos multimídias como estratégias pedagógicas no ensino superior, com ênfase em sua função mediadora do conhecimento, quando bem elaborados, os recursos digitais funcionam como instrumentos que favorecem a significação dos conteúdos e possibilitam a construção coletiva do saber. Para os estudantes com deficiência, essa mediação pode ser decisiva na superação de barreiras comunicacionais e cognitivas, oferecendo alternativas às formas tradicionais de ensino, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas com suporte de mídias digitais está atrelada a políticas institucionais de acessibilidade e inclusão, o que reforça a importância de uma abordagem sistêmica na integração de recursos tecnológicos na educação especial.

Os recursos multimídias representam uma inovação tecnológica e uma exigência ética e pedagógica diante do compromisso com a educação especial. A inclusão efetiva de estudantes com deficiência passa necessariamente pela transformação das práticas educacionais, o que implica romper com modelos tradicionais e investir em estratégias que respeitem as singularidades dos sujeitos. Os recursos digitais, quando utilizados de forma crítica, sensível e acessível, têm o potencial de redefinir o modo como o conhecimento é compartilhado e apropriado, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade como princípio estruturante do processo educativo.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: CAMINHO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS

Pensando nos alunos com TEA, devemos tomar como princípio que não existe homogeneidade entre eles, ou seja, cada aluno autista - estando ou não no mesmo nível de suporte - possui suas características próprias, suas especificidades, sua maneira de entender o mundo. Para além das tecnologias assistivas digitais, podemos e devemos recorrer as tecnologias assistivas de baixo custo, feitas com materiais disponíveis e de acordo com a necessidade do aluno. O professor precisa ter o olhar sensível para a comunicação que o aluno utiliza: verbal, gestual, musical, sensorial... São múltiplas as formas de comunicação, as tecnologias assistivas visam também tornam o diálogo possível, a compreensão afetiva do que o aluno quer lhe dizer. OLIVEIRA (2023), afirma que o uso de tecnologia assistiva tem se mostrado cada vez mais promissor e eficaz no processo de ensino aprendizagem. Como aluna de um de seus cursos sobre a temática supracitada, pude compreender a beleza da conexão entre professor e o aluno autista e como esses recursos abrem um leque de possibilidades para o avanço pedagógico.

Como professora de apoio especializado, faço/construo as tecnologias assistivas para e com meus alunos, partindo da necessidade do mesmo, do referencial curricular e da adaptação a ser realizada. Por isso, o planejamento coletivo é um elemento essencial e início de todos o processo. O Plano Educacional Individualizado (PEI), é um documento da educação especial que tem por objetivo adaptar o currículo mínimo e oculto estabelecido, visando sempre aproximar o que o aluno já sabe com quem o que pode aprender. Este documento deve ser elaborado por todos os profissionais que atuam com o aluno: professor de apoio especializado, professor regente, pedagogo, professores de áreas especializadas, cozinheiras, auxiliares de limpeza, até mesmo instancias maiores que ultrapassam os muros da escola: clínicas terapêuticas, Secretaria de Educação, profissionais de saúde e comunidade. Para trabalhar com o aluno autista (ou qualquer aluno), é preciso entender seu contexto social e histórico. Não adianta trabalharmos alimentação saudável como um todo, por exemplo, se o aluno autista tem seletividade alimentar. Ou ignorar o HIPERFOCO do aluno em vez de utilizá-lo pedagogicamente. Tudo deve ser contextualizado de modo que a aprendizagem se aproxime do cotidiano do aluno, e assim também ocorre no processo de alfabetização.

No processo de alfabetização do aluno autista pressupõe uma sondagem de suas preferências e peculiaridades, não no intuito de reforçar um determinado comportamento, mas de usá-las como recursos e/ou ponto de partida para qualquer atividade. Com isso, vou apresentar aqui algumas atividades realizadas por meio de tecnologia assistiva,

confeccionada com os próprios alunos⁶ mediante a necessidade apresentada naquele contexto:



FORMANDO NÚMEROS

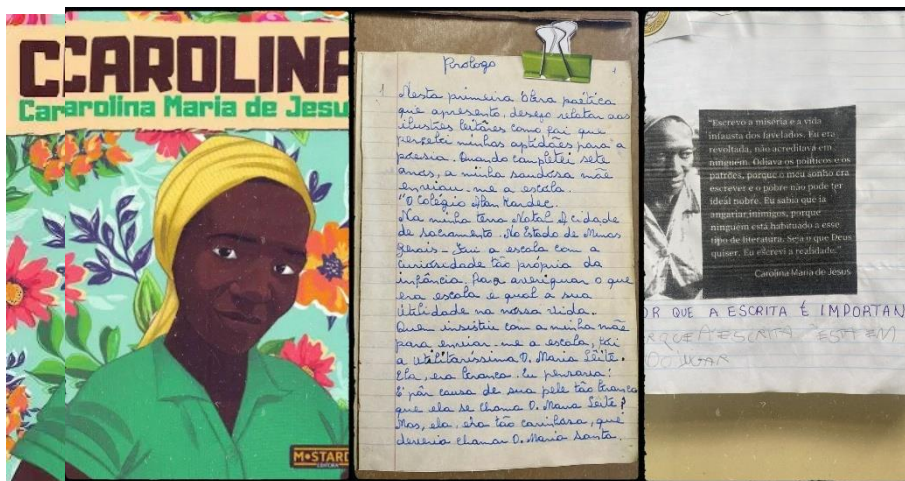
Esta tecnologia assistiva possibilita ao aluno autista com dificuldades no eixo curricular de sistema de numeração decimal até a classe da dezena a compreender a leitura e a formação de números, bem como relacioná-los a quantidade.



CALENDÁRIO INTERATIVO

Este recurso surgiu da necessidade de compreensão do tempo verbal (passado, presente e futuro). Lembrando que toda a atividade foi voltada para o desenvolvimento da leitura e da escrita, enfatizando o processo de alfabetização. Utilizamos a música “Oração ao tempo” de Caetano Veloso, que apesar de parecer complexa relata o poder do tempo e como cada criança tem o seu tempo de aprender.

PROJETO CAROLINA MARIA DE JESUS



⁶ Ressalto que possuímos a autorização do uso de imagem e voz assinado pelos responsáveis desses alunos. Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Visando mostrar a potência da escrita e sua função social, trabalhamos alguns livros de Carolina Maria de Jesus. Seu cotidiano, forma de vida e crença na escrita motivou todos os alunos a praticar a escrita livre, livre dos padrões, livre das amarras da gramática, livre da opressão culta imposta na sociedade.

Com nosso aluno autista não foi diferente. Afim de incentivá-lo e aproximá-lo mais ainda do projeto, fizemos a “Quitanda do Canindé”, onde os alunos confeccionaram tudo: caixa, letreiros, encartes, cédulas e moedas, notas fiscais... A inclusão na prática!



Cada dia ligamos um pedaço do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* da Carolina. O contexto de miséria, escassez e descaso do poder público virou pauta na turma, naturalmente os alunos iam fazendo *links* entre a realidade da autora vivida no século XXI e a realidade vivida por eles em pleno século XXI.

A literatura de Carolina despertou questionamentos importantes no ambiente escolar, como: desperdício de comida na hora das refeições, higiene no uso do banheiro e do bebedouro, direitos e deveres da instituição escolar para com seu alunado, dinheiro como moeda de troca, trabalho como amplitude de mão de obra e não de qualificação, entre outros. Carolina teve o poder de tornar o hábito de ler e escrever uma coisa prazerosa, assim a biblioteca da escola passou a ser mais visitada e livros passaram a circular entre os alunos com mais frequência.

ESCREVENDO COM MIÇANGAS



Um dos meios de comunicação por meio da escrita utilizados com nossos alunos autistas são as miçangas letradas. Cada miçanga cúbica tem a mesma letra em todos os lados.

Além de aprimorar a coordenação motora fina, esta tecnologia assistiva permite ao aluno fazer as atividades respondendo através da composição de palavras por meios dessas miçangas. É divertido, prazeroso e pedagógico.

RECRIANDO UM LIVRO

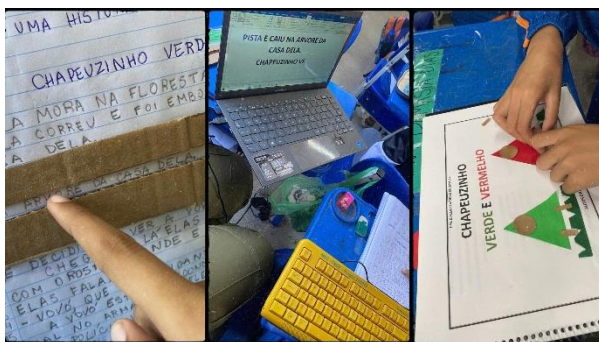
Ao trabalhar o livro *A primavera da lagarta* de Ruth Rocha, utilizamos *cards* para facilitar



a compreensão da vida animal dos seres mencionados no livro. Ao ler o livro, o aluno ia sinalizando as informações importantes para ele como: onde vive e o que come. Depois selecionamos na internet fotos realistas desses seres e imprimimos. O aluno

recortou e colou os animais em folha colorida e escreveu as informações selecionadas anteriormente por ele. Com mais facilidade o aluno foi introduzindo e aprimorando questões sobre o cotidiano de alguns animais, seu habitat e alimentação.

VERSÃO CRIATIVA DE UMA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS



Escolhemos o livro *Chapeuzinho Colorido* (de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta) para trabalhar o tema transversal e essencial que é a diversidade. Percebendo o mundo como um lugar de múltiplas culturas, histórias e saberes, iniciamos a

criação de um texto no qual refletisse o cotidiano e experiências do aluno. A criação foi toda elaborada por ele, eu como professora de apoio especializado apenas fui escrevendo suas falas. Ao término da criação, utilizamos um computador para que o aluno pudesse transcrever sua história, focando sempre nos sons das sílabas e composição das palavras. Repare que utilizamos uma tecnologia assistiva de papelão para que o aluno tivesse

facilidade de localização nas linhas do texto. Imprimimos o livro e decidimos ilustrá-lo usando TANGRAM. Assim ele foi recortando e colando as figuras geométricas de acordo com cada cena. De pedacinho em pedacinho o livro foi tomando forma. Segue o texto do livro: Ainda teve agradecimento: *AGRADEÇO A MAMÃE, PAPAI, VOVÓ, A TIA MAYARA E A TIA MANUELLA* de D.D.D⁷.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que as tecnologias desempenham um papel fundamental na inclusão de estudantes com deficiência no ambiente educacional, proporcionando recursos acessíveis que favorecem a aprendizagem e a participação ativa desses alunos. Este estudo permitiu identificar que as tecnologias digitais, quando integradas de maneira adequada ao ensino, podem reduzir barreiras, adaptar conteúdos e oferecer suporte tanto para os estudantes quanto para os professores, a capacitação docente e a infraestrutura tecnológica das escolas se mostram elementos essenciais para garantir a efetividade dessas ferramentas no contexto inclusivo.

Podemos analisar como diferentes recursos digitais contribuem para a inclusão educacional, destacando a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas e do investimento contínuo em tecnologias acessíveis. A discussão evidenciou que, apesar dos desafios existentes, as mídias digitais representam uma oportunidade significativa para tornar o ensino mais equitativo e acessível, reforçando a importância da inovação e do compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva.

Ao discutir o papel das tecnologias digitais, como plataformas adaptativas e jogos educativos, verificou-se que tais ferramentas complementam o processo de ensino e oferecem suporte essencial para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. A tecnologia, integrada aos conhecimentos da neurociência, viabiliza um ambiente de ensino que valoriza a individualidade dos alunos, ampliando suas possibilidades de aprendizado.

A capacitação dos educadores no uso dessas tecnologias e o aprofundamento no conhecimento neurocientífico são passos essenciais para promover uma educação que se adapte ao perfil de cada estudante, garantindo um ensino inclusivo.

Além dos desafios técnicos e de formação, é importante considerar as transformações no papel do educador e nas dinâmicas em sala de aula. A tecnologia não deve ser vista apenas como suporte, mas como um meio de reinventar pedagogias e

⁷ Abreviação do nome do aluno.

promover a autonomia do aluno como participante ativo e crítico no próprio processo de aprendizado. Isso requer uma mudança cultural significativa, pois o sucesso dependerá tanto da aceitação por parte dos docentes e alunos quanto do apoio institucional contínuo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. C.; ALBURQUERQUE, A. S. . SABERES DOCENTES. 1º. Ed. Maricá: Proverbo, 2025. 146p .

ANTUNES, Maria da Penha. *Tecnologias assistivas na educação inclusiva: possibilidades e desafios*. São Paulo: Cortez, 2021.

ARENARE, Erica; SOUZA MÓL, Amanda. Mídias digitais e inclusão: uma abordagem pedagógica. *Revista Educação & Tecnologia*, v. 8, n. 2, p. 55-72, 2020.

BEZERRA, Maria C. et al. Recursos multimídia e práticas inclusivas na escola pública. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 29, p. 120-135, 2023.

BERSCH, Rita. *Tecnologia assistiva: recursos e estratégias para a inclusão de pessoas com deficiência*. Porto Alegre: APTA, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes para a implementação da educação durante a pandemia da COVID-19*. Diário Oficial da União, Brasília, 28 abr. 2020.

CASTRO, Mariana; TELLES, Ricardo. Educação física inclusiva e mídias digitais: desafios e possibilidades. *Revista Motrivivência*, v. 36, n. 64, p. 141-157, 2020.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 23. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

FERNANDES, Juliana et al. Neurociência e tecnologias educacionais: uma proposta de integração. *Revista Brasileira de Neuroeducação*, v. 4, n. 1, p. 25-35, 2024.

FIGUEIREDO, Beatriz de. Jogos digitais e inclusão de alunos com deficiência visual. *Educação e Realidade*, v. 47, n. 1, p. 1-20, 2022.

GONÇALVES, Luciana; NOGUEIRA, José. Interfaces entre neurociência, tecnologia e educação: contribuições para o ensino. *Revista Educação e Tecnologias*, v. 10, n. 3, p. 50-67, 2015.

LIMA, Vitor; SANTOS, Camila; CHAGAS, Rodrigo. Capacitação docente e uso de mídias digitais na educação inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. 1, p. 78-95, 2021.

LOSEKANN, Fernanda. Comunicação aumentativa e alternativa no contexto escolar: contribuições das tecnologias digitais. *Revista Interação*, v. 11, n. 2, p. 112-128, 2022.

LUZ ECCEL, Maria et al. Educação especial e recursos multimídia: estratégias para a inclusão. *Revista Educação Especial*, v. 37, n. 1, p. 99-114, 2024.

MACEDO, Andréa et al. A neuroeducação na formação profissional tecnológica. *Revista Brasileira de Formação Profissional*, v. 13, n. 2, p. 58-72, 2019.

MARCOS, Silva. Neurociência e aprendizagem: uma abordagem educacional. *Revista de Ciências Cognitivas*, v. 7, n. 2, p. 15-31, 2022.

MARTINS, João; ALMEIDA, Fabiana de. A neurociência cognitiva na educação superior: contribuições e desafios. *Revista da Educação Superior*, v. 23, n. 4, p. 321-337, 2019.

MARREIROS, Tânia et al. Personalização da aprendizagem com apoio da tecnologia digital. *Revista Educação e Prática*, v. 17, n. 1, p. 34-50, 2023.

MENEZES, Marcelo. Alfabetismo tecnológico: o novo desafio educacional. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 9, n. 1, p. 13-24, 2001.

MOREIRA, Aline et al. Mídias digitais e inclusão no ensino superior: contribuições pedagógicas. *Revista Educação & Sociedade*, v. 45, p. 1-20, 2024.

NERY, Eduardo. Tecnologias assistivas e mídias digitais na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, v. 11, n. 1, p. 1-15, 2025.

OLIVEIRA, Aimi Tanikawa de; MEIRELLES Rosane Moreira Silva de. Guia prático sobre tecnologia assistiva e ensino de ciências em interface com outros saberes – para educadores atuantes na educação inclusiva. Rio de Janeiro, Editora EDUERJ, 2023.

SANTOS, Flávio. Metodologias ativas e neuroeducação: um novo olhar sobre o ensino. *Revista Educação Hoje*, v. 30, n. 2, p. 45-60, 2021.

SANTOS, Priscila et al. Recursos multimídia na educação a distância e acessibilidade. *Revista Brasileira de Educação a Distância*, v. 17, n. 2, p. 87-105, 2024.

SOUSA, Daniela et al. Aprendizagem personalizada e inclusão de estudantes com TEA. *Revista Educação Contemporânea*, v. 15, n. 3, p. 88-102, 2020.

SOUSA SANTOS, Roberta. Ambientes virtuais e acessibilidade no ensino superior. *Revista Inclusão e Diversidade*, v. 9, n. 1, p. 1-10, 2023.

CAPÍTULO 4

O PAPEL DAS OFICINAS DE LEITURA NAS ESCOLAS

*May Poetisa*⁸

Graduada em Comunicação e Graduanda em Letras

Resumo: O presente ensaio tem por objetivo apresentar os resultados e reflexões de projetos que foram aplicados com apoio da PNAB (Lei Aldir Blanc) na cidade de Nazaré Paulista, a fim de mapear, exibir análises e demandas que foram observadas, nas temáticas: ambientais e de combate ao preconceito.

Palavras-chave: Educação. Oficinas ambientais. Combate ao preconceito. PNAB.

Introdução

O presente ensaio acadêmico trata-se de uma reflexão e apresentação de resultados, com o propósito de analisar os projetos que foram desenvolvidos nas instituições de ensino da cidade de Nazaré Paulista, nos meses de abril e maio deste ano, os trabalhos desenvolvidos foram contemplados pela PNAB (Política Nacional Aldir Blanc de Fomento à Cultura), nas temáticas: ambientais e de combate ao preconceito. Salienta-se que as reflexões se referem aos estudos específicos aplicados pela pesquisadora e jornalista Mayara Oliveira, que em artes assina como May Poetisa. Nesta direção, este ensaio analisa as demandas que foram observadas e as avaliações de execuções nas escolas.

Embasamento teórico metodológico

O embasamento teórico metodológico deste ensaio se fundamenta na educação ambiental crítica, com inspiração em teorias de Paulo Freire, com metodologia interdisciplinar e contextualizada; utilizando a realidade como ponto de partida para análise e comparação, com intuito de apresentar problemas ambientais, abordando a realidade local

⁸ Jornalista, escritora, roteirista e palestrante. Atualmente cursa Letras e é formada em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, atua no combate ao preconceito desde 2015, tem engajamento nas causas ambientais, projetos culturais e educacionais. E-mail: maypoetisa@outlook.com Instagram: @maypoetisa

e valorizando os saberes tradicionais; já nas oficinas de combate ao preconceito, a literatura foi a ferramenta escolhida para conscientizar e promover debates.

Paulo Freire é reconhecido por seus trabalhos sobre pedagogia crítica e educação popular, também foi importante para educação ambiental e para o combate ao preconceito, pois, sempre defendeu a participação ativa dos educandos no processo de aprendizagem, por meio da colaboração, do diálogo e do desenvolvimento de uma consciência crítica para superação das desigualdades e das estruturas de opressão que geram preconceitos. As oficinas realizadas promoveram reflexão e participação dos alunos frente aos desafios sociais.

Contextualização: referencial teórico e práxis

No mês de abril foi realizado o projeto intitulado: Povos Originários - Oficina Educativa Cultural e Ambiental, em três escolas da rede municipal da cidade, com foco no ensino infantil. A execução do projeto foi satisfatória e produtiva. A oficina também foi um espaço de transmissão de conhecimentos da cultura dos Povos Originários, por isso, a escolha do mês de abril. A contação de histórias foi utilizada como ferramenta para conscientizar e engajar os participantes, incentivando a adoção de práticas mais sustentáveis.

Em práxis pedagógicas, com foco na educação transformadora, os educadores esperam atingir certos objetivos em decorrência da sua atuação, por isso, com intuito de obter êxito na interação com os alunos, para a oficina intitulada: Povos Originários, foram elaborados instrumentos musicais de material reciclável, de origem africana e indígena, que além de despertar curiosidade nas crianças, deixou a contação de histórias mais interessante e interativa. Além deste recurso e método abordado, também foi produzido com exclusividade para este projeto, o material de ensino: cartilha/e-book, com foco na problemática ambiental da cidade, sendo: queimadas e desmatamento.

A literatura foi utilizada não apenas de forma lúdica, mas, também como um meio de promover saberes críticos e emancipadores.

No mês de maio, em três escolas estaduais da cidade, foi realizado o projeto intitulado: A literatura diz não à LGBTQIAPN+fobia, projeto direcionado para adolescentes com o intuito de promover o combate ao preconceito e o bullying nas escolas, além de gerar conscientização sobre a importância do respeito e da inclusão.

Na palestra foram utilizadas obras inclusivas de autores diversos, propondo debate e reflexão. O papel transformador da literatura, foi apresentado como ferramenta para o combate ao preconceito, já que a literatura pode ser uma forte aliada. Com objetivo de promover a interação com os estudantes, elaborei na disciplina Práticas de Ensino e Extensão, um folder educativo de combate ao preconceito, com caça-palavras e orientações, além de um quiz sobre os conteúdos que foram apresentados.

A literatura tem o poder de ampliar horizontes, gerar empatia e questionar ideias que foram preconcebidas. Livros nos ajudam a enxergar o mundo pelos olhos do outro e a compreender diferentes realidades. A literatura é a arte da palavra e as obras literárias podem ser uma ferramenta poderosa para combater à LGBTQIAPN+fobia.

Considerações finais

Não é segredo para ninguém que a educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento individual, econômico e social, por isso, é fundamental formar cidadãos engajados com pautas de relevância para toda a sociedade, é essencial a obtenção de conhecimentos para que tenham consciência crítica e discernimento para questionar ideias ultrapassadas e promover mudanças em diversos aspectos, seja no combate da crise climática ou acolhendo as diferenças.

As oficinas ambientais vão além do ensino teórico, foi observado que as mesmas proporcionaram experiências práticas que conectam os alunos com o meio ambiente; abordar sobre os saberes e cultura dos Povos Originários, utilizando como recurso os instrumentos musicais e as obras de autoria de escritores e ilustradores indígenas, contribui para aplicação da Lei 11.645, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas no currículo nacional.

As oficinas de combate ao preconceito são fundamentais para construir um ambiente escolar com equidade, onde todos se sintam seguros e valorizados. Por intermédio da literatura podemos procurar fomentar um clima de acolhimento, onde todos os alunos se sentem pertencentes, respeitados e representados, já que todos tem o direito de se ver nos livros.

É importante capacitarmos os alunos para que consigam identificar e nomear diferentes formas de preconceito e discriminação, incluindo o bullying. Para o enfrentamento, temos que oferecer ferramentas, para que os estudantes saibam como agir ao presenciar ou serem vítimas de preconceito, e como buscar ajuda. Essa iniciativa

possibilita a compreensão da importância da justiça social e da igualdade de direitos.

Foi interessante notar certa sinergia entre esses dois projetos. Por exemplo, questões de justiça ambiental muitas vezes se cruzam com questões de justiça social, gerando assim compreensão sobre a complexidade do mundo.

Em suma, os trabalhos são ferramentas pedagógicas poderosas, que auxiliam na capacitação dos alunos, gerando conhecimentos, habilidades críticas e valores essenciais para construir um futuro mais sustentável, justo e igualitário. Transformando a escola num espaço de formação integral, onde o aprendizado vai além do preparo para provas e todo o mercado de trabalho, formando seres humanos plenos, engajados, conscientes, com compreensão do mundo, para que tenham interações sociais com propósitos, capazes de construir um futuro melhor para toda a sociedade.

CAPÍTULO 5

NOSSA ELIS

*Cristiane Barroso Dias*⁹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

*Simone Fernandes*¹⁰

Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO

*Maria Luisa Furlin Bampi*¹¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Resumo: O texto trata de uma “brecha pedagógica” *docom* o cotidiano escolar numa escola pública da cidade de Maricá, estado do Rio de Janeiro. Envolve três mulheres em processo contínuo de alfabetização, com a vida e no quintal: a Professora Regente, a Professora Orientadora Educacional e Elis, a menina do 1º ano do Ensino Fundamental, que vive o processo particular de vida, na escola cercada pela natureza de uma floresta em pé, ou seja, preservada. A prática alfabetizadora como forma discursiva, segundo estudos de Smolka (2012), é a lente para narrar o acontecimento que produz experiência. A perspectiva epistemológica é da pesquisa com narrativas, inspiradas nos estudos de Araújo, Bragança e Prado (2005), na qual enfatiza-se a importância de se aprender com o outro/a, destacando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotsky (1991), como forma singular de aprender com, em um tempo grego *aión*. Entende-se como uma proposta narrativa freiriana, por acreditar na capacidade ímpar de mudança subjetiva e, sobretudo, social, como estratégia política de “sulear” o mundo.

Introdução

O trabalho em tese investiga as relações construídas no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental entre uma criança e as Professoras, concebido como processo de *ensinaraprender*¹², que inspiradas em Certeau, (2014), metaforicamente nomeamos como “brechas pedagógicas”. Segundo o autor, a vida cotidiana não se apresenta como um

⁹ Professora Orientadora Educacional em Maricá/RJ. Mestre em Educação pela UERJ/FFP

¹⁰ Professora Regente da classe 112 no ano letivo de 2025 na E. M. Alfredo Nicolau da Silva Júnior. Graduanda do Curso de Pedagogia da UNIRIO.

¹¹ Professora adjunta do curso de graduação e da pós-graduação em Educação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP-UERJ.

¹² O texto traz palavras agrupadas e grafadas com itálico como inspiração e referência aos estudos *nosdoscom* os cotidianos escolares, referindo-se ao atravessamento de sentidos e da indissociabilidade dos conceitos. (Ferraço; Soares; Alves, 2017).

simples obedecer ou seguir as regras e aos planejamentos instituídos. Outrossim, envolve atuar encontrando as “mil maneiras de fazer com” o que existe, interpretado como “**brechas práticas na ordem estabelecida**” (Certeau, 2014, p. 38).

Pautada na abordagem de *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica e nos estudos *nosdoscom* os cotidianos escolares, a pesquisa tem como foco concepções e práticas de formação, contextualizadas pelas práticas, aqui narradas como material empírico da pesquisa, que acontecem no quintal da escola. Um espaço *ecoformativo*, que segundo Pineau e Galvani (2008), é profundamente vinculado à formação humana, na medida em que aprender a viver implica reconhecer a relação indissociável entre sujeito, tempo, natureza e mundo vivido.

A *pesquisaformação* perspectiva sentido do processo de formação de professoras/es, na qual “entendemos que, ao mesmo tempo que pesquisamos, nos formamos e que todos os envolvidos, (...) também, formam e se formam em partilha” (Bragança, 2023, p.4).

Contextualização:

Início de dia letivo na Escola Municipal Alfredo Nicolau da Silva Júnior, escola situada no bairro Marquês, cidade de Maricá, estado do Rio de Janeiro. Bairro cercado por uma montanha repleta de vegetação nativa, inclusive com a árvore Guararema, popularmente chamada de pau d’alho. Cheirinho bom no ar assim que adentramos nesse encanto de lugar, cheiro de natureza, de árvore pau d’alho. Uma pracinha com brinquedos e espaço para correr e brincar. E bem ali pertinho temos a escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1, que equivale ao Pré II ao 5º ano do Ensino Fundamental. E este é o cenário da narrativa que envolve uma menina chamada Elis, a protagonista dessa narrativa.

A Escola Alfredo Nicolau, possui um significativo quintal com várias árvores frutíferas, um jardim e um espaço para se divertir com as brincadeiras livres. Esse texto se propõe a relatar um acontecimento envolvendo a menina Elis da classe 112, classe que tem a Professora Simone como regente, no turno da manhã e a Professora Cristiane como Orientadora Educacional. A partir de então iremos contar um pouco do ocorrido nesse cotidiano de escola em um bairro cercado de natureza.

O acontecimento...

Era uma manhã em meio a tantas outras manhãs. As crianças entraram eufóricas,

como de costume, para aprender a ler e a escrever. Falantes e carinhosas riam enquanto contavam as novidades. Até que alguns perceberam que uma delas não respondia às inquietações do grupo. Não estava sorrindo como de costume e também não se expressava com a voz nem com o corpo. As crianças insistiram, Elis, estudante do 1º ano, permanecia sem interagir com os/as colegas. Assim as crianças, seus amigos/as de classe, correram em direção ao coordenador de turno, o tio Arthur dizendo: “Tio, Elis não está falando!”

Neste dia letivo, em especial, a Professora Simone não estava na escola devido a motivos pessoais e assim, Arthur procurou a Orientação Educacional da unidade escolar como forma de ajuda para a situação. Encontrou com a Professora Orientadora Cristiane que acolheu sua preocupação. Cristiane estranhou a realidade, visto que Elis era uma menina carinhosa, feliz e bem falante. Foi ao encontro de Elis em sua sala de aula e observou que mantinha a cabeça deitada sobre a mesa, com um olhar triste.

Nesse momento Cristiane chamou-a. Ela a olhou. Cristiane disse: -Elis, o que está acontecendo?

Elis não respondeu com a palavra e sim com o corpo, escondendo seu rosto entre os braços. Seus/as colegas de classe falaram por ela:

-Tia, Elis não tá falando. Ela tá triste!

A Professora Orientadora então perguntou se ela aceitava conversar em outro espaço. Elis se levantou e deu a mão à Professora. As duas caminharam até o jardim. Embaixo das árvores frutíferas, do quintal da escola, as duas se sentaram e Cristiane tentou estabelecer um diálogo com Elis. A criança fez um gesto com o dedo indicador, como se estivesse escrevendo na mesa do jardim. Cristiane compreendeu que ela estava tentando se comunicar com a escrita através de seu dedo, mas a mesma não conseguia entender o que Elis queria dizer. Teve, nesse momento, a ideia de oferecer à menina giz, para que escrevesse o que desejava dizer, já que não conseguia a partir da palavra falada. As duas, de mãos dadas, foram até a secretaria da escola buscar uma caixa de giz. A profissional lhe disse:

- Elis, você aceita usar o giz para a gente poder conversar?

A criança fez um gesto de afirmação com a cabeça e ambas foram para o quintal da escola continuar a conversa. A Professora iniciou a conversa:

-Elis, você mora com quem?

A partir dessa pergunta a conversa se desenvolveu de forma fluida com Elis escrevendo o que desejava comunicar à Professora no chão do quintal. Escreveu com quem morava, desenhou sua família, disse o que gostava de fazer... O que a afligia?

Nesse dia a Professora pôde perceber que a leitura e a escrita estavam vivas em Elis e que ela utilizava dessa sabedoria para enunciar o que sentia. Disse também que gostava da Professora Orientadora. A Professora Orientadora também disse que Elis era importante para ela. Estiveram juntas, Elis e a Professora até o Coordenador Arthur se aproximar ainda preocupado com a situação apresentada por Elis. A Professora e o Coordenador conversavam enquanto Elis escrevia no chão. E era uma escrita com marcas em destaque pelas trocas de giz de acordo com a cor que representava o que sentia. Visto quando desenhou sua família. Momento ímpar retrato nas fotos 01, 02 e 03:

Figura 01: Família



Figura 02: Cores e Família



Figura 03



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras

A partir do desenho, que se materializou como escrita, foi observado, através das cores diferentes, que Elis juntou a mãe com Pedro (seu irmão mais novo), e ela com o pai. E isso ficou mais evidente no dia letivo posterior quando a Professora Orientadora Educacional dialogou com a Professora Alfabetizadora Simone.

Narrativa da Professora Simone

No dia cinco de fevereiro iniciou o ano letivo e, com ele, chegaram à Escola Municipal Alfredo Nicolau da Silva Junior, as crianças da turma 112. Eu já sabia que esta seria a minha turma e estava com grande expectativa, formulando perguntas a mim mesma: “Como seriam? Será que gostavam de histórias? E de abraços?” Sim, os abraços são muito importantes, na verdade, os considero essenciais.

Recebi a turma naquele dia, olhando bem para cada rostinho... e deixando que me olhassem... Não tive pressa, sustentei cada olhar dos meus pequenos. E no meio a tantos, lá estava o dela: Elis. Serena, segura, quieta, firme; apesar de uma certa timidez.

Nos dias que se seguiram, procurei me aproximar por uma brecha e outra de seus rápidos sorrisos. Algumas vezes, mostrava-se muito atenta e extremamente concentrada em minha fala, outras perdida em seus pensamentos, mexendo nos objetos escolares.

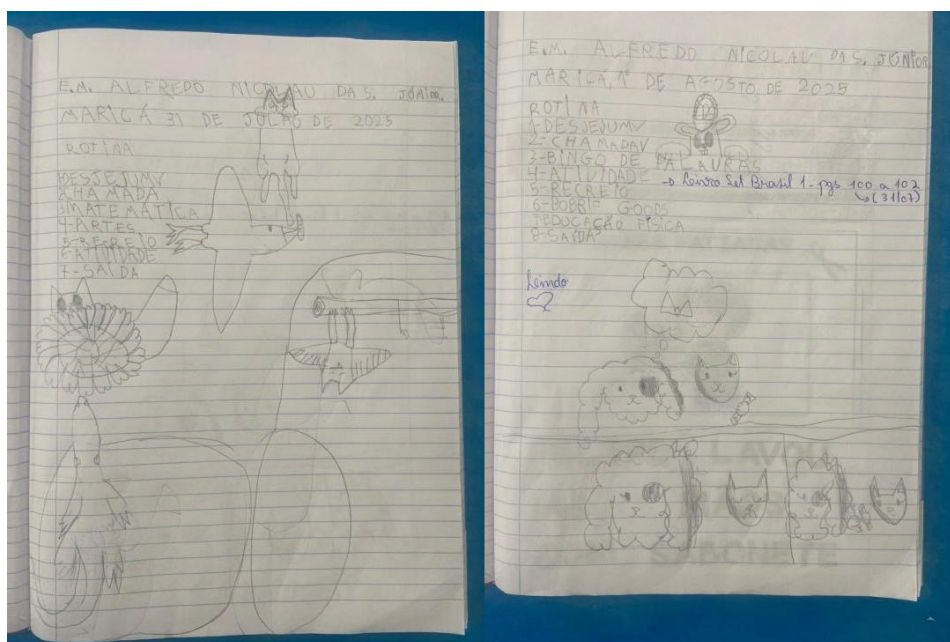
Com frequência, era necessário que eu me aproximasse para tocar levemente seu braço... “Elis, Elis, está me ouvindo?” Seus olhinhos me fitavam e pareciam dizer: “Não, tia, eu estava viajando e criando!”

A consciência fonológica apareceu muito rapidamente para Elis e logo começou a avançar no processo de aquisição da leitura e da escrita. Outro aspecto importante diz respeito à habilidade artística; logo, o seu foco em torno do desenho foi percebido por todos/as da classe.

Elis aproveitava cada cantinho para expressar um talento. Ela não apenas desenhava: criava cenários, histórias, inventava personagens e suas respectivas falas. Ao final do primeiro bimestre, demonstrava grande curiosidade e criatividade, participando oralmente das interações na classe.

Devo ressaltar um profundo senso de justiça e interesse pela natureza, em especial, os animais. Frequentemente representava a natureza em seu caderno de forma autônoma e curiosa, como na figura 04:

Figura 04: Páginas do caderno com a natureza



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras

Os meses passavam, nossa pequenina relacionava-se bem com todos/as evidenciando saltos qualitativos na sua escrita. Até que, durante uma aula, percebi seus olhinhos baixos, quieta, semblante sério. Parecia ausente quase todo tempo. Nos dias que se seguiram, o silêncio de Elis gritava alto em toda a sala... Este não era um quadro pontual, mas sim, persistente. Ela não conversava mais, não respondia às perguntas, não levantava a mão (como costumava fazer) para comentar algo. Nos momentos livres, com massinha, jogos, ou leitura deleite, recusava-se a formar dupla, preferindo continuar em sua carteira, desenhando.

Eu decidi chamá-la para sentar-se ao meu lado, na tentativa de entender o que estava acontecendo. Passei a falar sobre sentimentos e disse que nosso coração era parecido com uma caixa que abrigava vários deles. Perguntei se ela arrumava seus brinquedos e ela respondeu baixo, que sim. Olhava-me diretamente, demonstrando acompanhar o raciocínio. Expliquei que, às vezes, precisávamos arrumar a caixa do coração, porque acontecem muitas coisas e ficamos “cheios, cheios...” as emoções podem até transbordar de forma negativa... Concluí dizendo que a melhor forma de “organizarmos” os sentimentos, é falar sobre eles com alguém de nossa confiança. Foi então que sua resposta me confirmou seu sofrimento: “Tia, eu falo com o Google”.

Silêncio. Meu e dela. Olhos baixos, os meus fitando-a e aguardando a respiração normalizar. Eu entendi muita coisa naquela frase. Perguntei se ela não conversava com o papai e a mamãe, ela respondeu novamente: “Eu converso com o Google”. Abri meus braços e falei que ela poderia conversar comigo, sempre que precisasse. Ao final da aula,

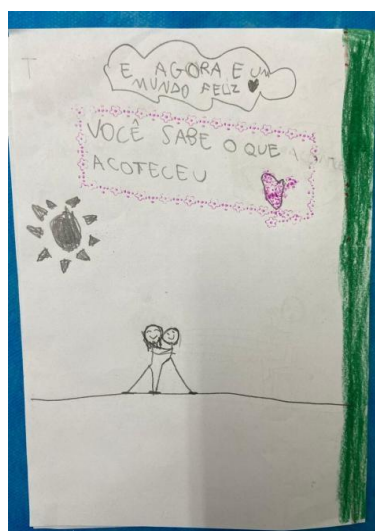
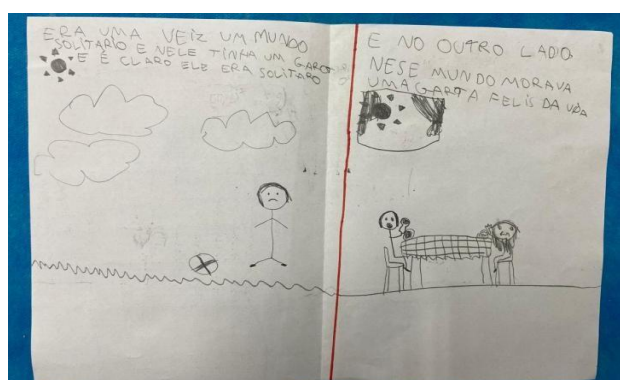
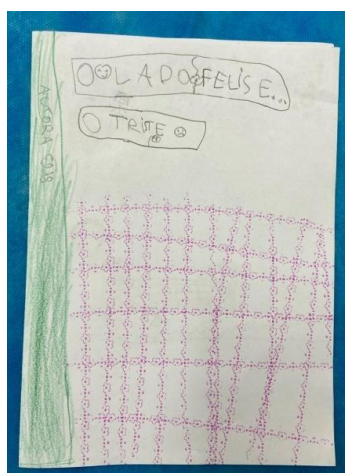
procurei a Orientação Educacional, sendo recebida pela Professora Samira, pedindo que solicitasse a presença do responsável na escola.

Poucos dias depois, recebemos a mãe de nossa pequena, que passou a relatar algumas situações familiares. Após escuta intensa, foi sugerido que a família procurasse um suporte psicológico que pudesse auxiliar Elis. Nossa preocupação se concentrava no isolamento em sala de aula, ausência de interação com os/as colegas e respostas. Elis estava cada vez mais distante de mim e do grupo.

Ausência: “Elis não quer falar!”

O primeiro episódio de ausência de fala foi durante um dos meus horários de planejamento. A Professora de Linguagens me procurou relatando que Elis havia começado a chorar se recusando a falar. Pedi que a trouxesse até a mim. Tentei abordar de várias formas, porém sem obter resposta. Subitamente, ela me olhou e começou a imitar com o dedo como se estivesse escrevendo na mesa. Perguntei se gostaria de escrever e ao receber um sinal afirmativo, pedi que utilizasse uma folha. Elis escreveu o que a estava incomodando e trazendo tristeza. Através da escrita no caderno, Elis relatou o episódio anterior: o livro que estava na mão da Professora havia caído em cima dela enquanto a mesma passava entre as carteiras contando a história. Perguntei se havia machucado e ela sinalizou com a cabeça que não. Nessa hora, percebi que ela só precisava de acolhimento, ofereci um abraço e demonstrou com um sorriso discreto que já estava melhor. Em posterior conversa com a Professora de Linguagem, a mesma me disse ter ficado surpresa com a reação de Elis devido o livro ser pequeno e leve. Conversamos a respeito de algumas questões que a Elis estava apresentando.

Nos dias seguintes, Elis ficava por longos períodos em silêncio, às vezes, chorava. Seus colegas diziam: “Elis não quer falar! Elis está triste!” Passei a incentivar o desenho e a escrita como forma de expressão. Eu percebia claramente seu peito abafado, a voz que não saía... mas transbordava no papel... Escrever e ilustrar foram os caminhos encontrados por ela para comunicar o que sentia. Durante esse processo a escrita ocupou um importante papel, ela foi a ponte que possibilitou a interação entre a criança e a Professora. Vejam com as próximas figuras contendo uma história de autoria de Elis:



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras

Um dia, aguardou todos os colegas saírem da classe, pois queria conversar “em particular” comigo. Ela relatou que iria a uma psicóloga, mas que estava com medo e muitas dúvidas. Tivemos uma longa conversa no final do turno enquanto a mãe a aguardava no portão. Ao final de nosso diálogo me abraçou e agradeceu abrindo um largo

sorriso como a muito não fazia!

Dias, semanas, e meses foram passando... e nossa menina demonstrando o que sentia de múltiplas formas: desenhando, criando histórias, expressões faciais... e a escrita! Assim, devo destacar que é preciso reconhecer que a comunicação humana ocorre de forma diversificada, incluindo, o próprio silêncio...

Pouco a pouco Elis foi voltando a interagir com os colegas e a participar das aulas. Desenhando, criando histórias, textos e... lendo! Lendo em voz alta, à frente da turma, ou, no Cantinho da Leitura.

Figura 08: Elis com sua turma no Cantinho da Leitura



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras

Reflexão necessária

Um acontecimento, segundo Larrosa, a partir das palavras de Bragança (2002) pode gerar uma experiência, e são a partir das experiências que nós, sujeitos de

conhecimento, construímos as aprendizagens ao longo de nossas vidas? Perguntas nos movem e movem o mundo!

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (Bragança, 2002, p.27).

Elis muito nos ensina e muito também aprende com o outro/a ao seu redor. A interação social é a possibilidade de trocas como pilar para edificação da *aprendizagemdesenvolvimento*⁵ tão singular e por isso tão plural a partir de suas experiências. Vigotsky (1991) nos fala de Zona de Desenvolvimento Proximal, como os processos de aprender que expressam sua capacidade real de desenvolvimento, porém o desenvolvimento proximal é aquele que acontece com a ajuda do outro. Enquanto sujeitos sociais estamos em processo contínuo de desenvolvimento social e Elis, com a aproximação das Professoras, transcendeu em conhecimento a partir do ato de escrita de si no chão do quintal. Aprendemos com o outro/a o tempo todo, são os processos interpessoais. Aprendemos conosco, nos processos dialógicos intrapessoais; no diálogo com o outro, refletimos, pensamos e vamos internalizando conhecimentos e nos constituindo. Para que esse diálogo ocorra faz-se necessário o despertar da confiança. Confiança essa que perpassou de forma recíproca entre essas três mulheres.

A confiança sustenta a produção dos enunciados do discurso. Nesse sentido, destacamos Bakhtin (2016, p.159-160) que nos ensina sobre os enunciados e as nossas múltiplas formas de comunicar, entre as quais a escrita é uma delas: “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática. ”

Elis, em muitos momentos, quando seu estado emocional a impedia de falar a palavra, optou por escrever. Em seu caminho encontrou duas Professoras que dialogaram com ela, a partir de sua realidade e necessidade, numa relação social de pura confiança.

⁵ Utilizamos a aglutinação de palavras, como já mencionando, acompanhando também Garcia e Alves (2012), para encher de sentido o que as narrativas priorizam, reconhecendo na junção das palavras a possibilidade de afirmar que é a simplicidade que encontramos a lógica dos cotidianos escolares como meios capazes de formar.

Tal fato nos desloca a pensar o tempo grego aión, segundo Kohan, um tempo do prazer, do fazer sentido para encontrar o ato de pensar certo de forma subjetiva:

[...] pensar de verdade, pensar-se a si mesmo, fazer da filosofia um exercício de se colocar a si mesmo em questão exige, a cada momento, ir até a mais recôndita infância do pensamento, começar a pensar tudo de novo como se nunca estivesse pensado. Como se a cada vez, estivéssemos pensado pela primeira vez. Assim a infância é quase uma condição da filosofia. (Kohan, 2015, p.217)

Na relação com Elis podemos pensar que o tempo aión marcou a intensidade das relações humanas, as trocas necessárias e urgentes.

Quem sabe, para “adiarmos o fim do mundo”, condição filosófica que aprendemos com Krenak, (2022) e na relação com Elis. Krenak (2022), nos inspira a pensar que não estamos sós nesse planeta Terra, e, quando estamos num quintal, nos conectamos com a vida, porque nele temos vidas além das nossas humanas, convivendo harmoniosamente: “Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação.

Não para um tempo e um lugar imaginários, mas para o ponto onde estamos agora” (p. 103). Em sintonia com o autor, os encontros entre Elis e as Professoras, aconteceram no quintal, tendo a escrita e o desenho como forma dialógica.

Desse modo, a relação estabelecida no quintal ganha potência, na luta por práticas desemparedadas (Tiriba, 2024).

Lutamos por práticas pedagógicas vividas com as crianças e a nós mesmos, pois ao fazê-la, estaremos preservando a própria natureza, da qual nos constituímos e fazemos parte (Pineau e Galvani, 2008).

Ressaltamos que a pesquisa narrativa, segundo Prado, Araújo e Bragança (2005) tem como pressuposto o narrar a partir de experiências de *vidaformação*. Esse texto, enraizado em um quintal, sustenta-se no diálogo e nos encontros tecidos com histórias de vidas contadas, recontadas e refletidas por Professoras.

Uma pesquisa de *vidaformação* nascida de um encontro entre mulheres que vivem uma experiência singular, que se configura como forma outra de desemparedar a existência e a docência de em espaço escolar público.

A narrativa evidencia o valor da liberdade proporcionada por um quintal para

uma menina, que inicialmente, não queria falar e aparentava tristeza, mas a partir do desenho e de sua escrita no chão pôde se expressar. Nesse espaço de pesquisa três mulheres de gerações distintas se encontraram com suas histórias de vida num quintal a partir da *palavramundo*.

Essa experiência revela que a pesquisa narrativa nos envolve de vida e esperança conforme as premissas encontradas nas pesquisas freirianas. Ousamos afirmar que essa é mais uma delas, pois como nos ensina Freire: “Estou incumbido de uma dessas tarefas... A questão agora é como pôr minha prática ao lado do meu discurso. Isto é, como posso ser coerente em classe” (Freire, 2021, p 83).

Assim, trazemos Dias (2025) como forma de acordo às ideias de Freire entre nossas ações valorizando os discursos de cada criança no processo singular de alfabetização:

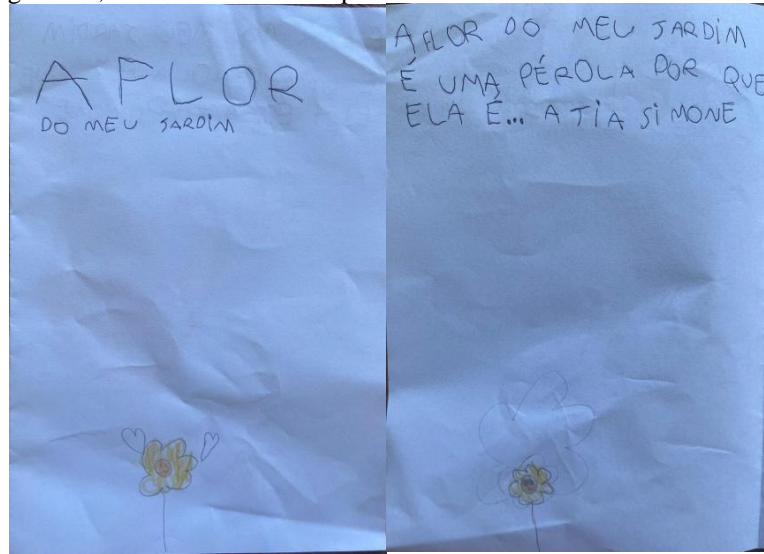
A alfabetização perpassa pelo respeito ao sujeito que está construindo o seu conhecimento e esse sujeito é cheio de histórias de vida, porque é cultural e também natureza. A criança é cultura e ambiente, porque a forma natural do homem/mulher existir é construindo sua cultura, isso é notório a partir dos seus discursos (2025, p.96).

Dessa maneira, juntas, agimos e refletimos, transformando a si e o outro/a, a partir dessa ação. E juntas também buscamos essa coerência seguindo os estudos de Smolka:

Em nossos estudos e práticas, temos buscado observar as mais diversas ações e movimentos nas crianças no ensino fundamental, procurando levantar indícios ou indicadores desse trabalho simbólico em constituição: desde a brincadeira das crianças (de ler e escrever), envolvendo palavras e gestos indicativos do desejo e interesse de (aprender a) ler e escrever, até aquilo que se mostra como recusa ou resistência sistemática em (aprender a) ler e escrever; passando também pelos conhecimentos ou domínios variados dos suportes e aspectos da escrita. (2019, p. 22)

E para concluirmos trazemos mais uma vez nossa Elis como forma potente de ser naturalmente natureza:

Figuras 09, 10 e 11: Livro criado por Elis destinado à sua Professora Simone



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras

Agir *nascom* “brechas pedagógicas” *donocom* o cotidiano escolar é, sobretudo, pensar *tempoespaços* outros como modos de *aprenderensinar*, criando meios de “sulear” os ambientes instituintes e instituídos. Dessa maneira, *paracom* descobrir outros sentidos de se perceber nas *palavrasdesenhos*, sendo essas as possibilidades de reflexão *sobrecomdo* mundo. (Freire, 1987).

Nesse texto substituímos a palavra *nortear* por “sulear”, pois reconhecemos os valores e as importâncias com os cotidianos e narrativas provenientes dos encontros e reencontros, brechas pedagógicas, com a vida na própria vida na escola pública. Inspiração freiriana!

Referências Bibliográficas:

ARAÚJO, Mairce da Silva, MORAIS, Jaqueline de Fátima dos Santos. **Alfabetização: desafios da prática alfabetizadora**. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa. Ed. 472005 Cham. 1. 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Formação docente na escola e na universidade: contribuições das narrativas (auto)biográficas*. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e32746, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469832746>. Acesso em:

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAÚJO, Mairce da Silva. **Sobre pesquisa formação, itinerários e diálogos**. 2021. ISSN 2177-6210- doi: 10.4013/edu.2021.251.37.

DIAS, Cristiane Barroso. **Ler o mundo e escrever a palavra. Somos natureza? Miudezas cotidianas com a alfabetização ambiental na grande escola de Maricá**. Mestrado – UERJ, São Gonçalo, 2025.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. *Pedagogia y saberes*, v. 42, p. 7-17, 2017. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5224/3996>

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. **Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares**. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

KOHAN, Walter O. (org). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2019.

PINEAU, Gaston; GALVANI, Pascal; COTTEREAU, Daniel. **Ecoformação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria. Em busca de práticas pedagógicas ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**, tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 6

ATRAVÉS DO BRASIL E A PRIMEIRA REPÚBLICA: um livro de leitura e a proposta pedagógica dos autores

*Ednilsa Mendonça*¹³

Universidade Federal Fluminense - UFF

Resumo: O objetivo desse trabalho é compreender a produção do livro de leitura *Através do Brasil* em seu contexto histórico, através da análise do capítulo Advertência e Explicação onde a proposta pedagógica é justificada pelos autores, utilizando a proposta teórica e metodológica de Galvão e Melo (2019). Dividimos o texto em quatro momentos: no primeiro momento, uma breve contextualização histórica da Primeira República; no segundo momento, procuramos entender o que era um livro de leitura e como ele era apresentado na Primeira República; no terceiro momento, descrevemos o livro *Através do Brasil* destacando os autores e algumas particularidades do livro e no quarto momento, fizemos uma análise do capítulo Advertência e Explicação, onde os autores justificam e esclarecem sua proposta pedagógica. A ideia é problematizar se a proposta é realmente inovadora, como colocada pelos autores, e se o capítulo analisado é realmente esclarecedor para o professor do ponto de vista metodológico.

Palavras-chave: Livro de leitura; Primeira República; Educação

1) A REPÚBLICA QUE NÃO VEIO

Na década de 1880, os ideais republicanos fervilhavam no país. A República, para muitos, era inevitável e a monarquia tinha seus dias contados. Aquele que não tinha seu lugar no Império e ocupava um espaço social com recursos para manifestar suas críticas às instituições monárquicas, assim o fez. Nesses grupos incluem-se intelectuais, jornalistas, literatos, políticos, pessoas com o interesse de se engajar e de entender melhor o contexto político do país. Além disso, naquele momento, a ideia de uma República era associada à modernidade, ao desenvolvimento e ao progresso do país (Starling, 2019).

¹³ Esse artigo foi escrito como trabalho final de uma disciplina no meu Doutorado em Educação na UFF, finalizado em julho de 2025.

Mas a República desejada e discursada foi bem diferente da realizada. Segundo Starling,

Mas é possível identificar seu traço perverso: a República proclamada em 1889 era uma forma de governo conservadora, excludente e sem nenhuma sensibilidade para a questão social. Algo deu errado no nosso desejo de futuro. E os homens de letras estão aí para confirmar (Starling, 2019, p.192).

A República que foi implantada, no primeiro momento, era autoritária e militar. Ocupou-se com a construção de um imaginário republicano, elegendo heróis, bandeira e hino. Tentava despertar o sentimento de identidade republicano. Teve uma desastrosa política econômica (Encilhamento) que só serviu para inflacionar a economia do país e se viu diante de revoltas que contestavam as suas políticas. A Constituição de 1891 foi excludente considerando que somente os homens maiores de 21 anos e alfabetizados poderiam votar, deixando as mulheres e os mais pobres de fora do exercício de cidadania, assim como os ex-escravos, recém-libertos. Os negros, no pós-abolição, ficaram à margem dessa República sem nenhum projeto de inclusão social para os mesmos.

No segundo momento, veio o governo civil, a República Oligárquica da elite agrária, que governou em benefício próprio, mantendo a ordem social, política e econômica vigente usando a força, com fraudes e acordos políticos que os perpetuavam no poder e excluía as possibilidades de reformas sociais. Os homens de letras irão manifestar seu pensamento crítico naquele contexto histórico brasileiro em seus livros, crônicas de jornais, poemas, discursos e inclusive ocupando cargos públicos administrativos.

A Educação será um dos objetos de reflexão de alguns intelectuais dessa República. Para eles, o progresso e o desenvolvimento do Brasil estão intimamente ligados a um projeto de educação que desperte um sentimento nacionalista, de orgulho de ser brasileiro e de amor à pátria. Não será possível para esses intelectuais, construir um país sem que o povo conheça a sua história, os seus principais personagens, comemore as datas históricas, celebre a sua cultura, valorize a sua língua e ame a sua terra. O brasileiro precisava ter orgulho de seu país, se sentir parte dele e ser patriota. Para isso, precisava de uma educação cívica que despertasse esse amor à pátria e o livro de leitura será um objeto de crítica desses intelectuais, dispostos a torná-lo mais próximo da realidade e da cultura brasileira.

2) O LIVRO DE LEITURA NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Na história do livro didático no Brasil, existe um espaço de pesquisa relevante para o chamado *livro de leitura*. No Império, o Brasil já produzia livros didáticos, mesmo que inspirados nos modelos europeus, e o livro de leitura na verdade, era mais do que um livro didático: ele era o que podemos chamar de um livro da vida.

Um livro da vida porque a função dele era maior do que levar à criança os saberes escolares, mas também, cuidar da formação moral. Era um livro carregado de valores morais que ensinavam lições de comportamentos, atitudes, o que é certo e o que é errado. Enfim, era um livro para "orientar" o aluno para vida.

No início da República outros valores foram adicionados a ele: o civismo e o patriotismo. A República precisava construir uma "identidade republicana", e questões como cidadania e "ser brasileiro", o amor à pátria, foram inculcadas nos *livros de leitura*.

O novo regime produziu algumas mudanças em relação à educação pública, motivado por questões peculiares à República. Uma delas diz respeito à preocupação com a alfabetização da população. O voto censitário, característico do Império, foi abolido e houve uma vinculação da condição de eleitor ao fato dele ser alfabetizado.

Parte da intelectualidade brasileira vai entender que o progresso e o desenvolvimento, tão idealizados pelos republicanos e impregnados pelos valores positivistas, somente acontecerão através da educação do povo.

Unindo essas questões (voto, progresso, desenvolvimento, cidadania e nacionalismo), a educação pública no Brasil republicano ganha uma nova missão, e o *livro de leitura* sem dúvida, irá absorvê-la.

Segundo Oliveira e Souza,

...a leitura escolar é advogada tendo em vista as suas amplas finalidades, como, por exemplo, a indicação da leitura de *bons livros*, capazes de contribuir para a educação moral e o doutrinamento político das camadas populares...

A escola assumiu a tarefa de contribuir para a formação do caráter dos meninos e o livro de leitura constituía-se em um aliado importante, cujo autor, consciente de todos os conceitos que permeavam as discussões e reflexões da época a respeito da formação moral do cidadão, procurava

aglutinar em sua obra conhecimentos que priorizassem esses preceitos moralizantes, tornando-a, assim, um objeto cultural portador de valores que iriam auxiliar o professor na concretização desses objetivos – ensinar a ler, escrever e formar o homem de bem, dele extirpando, então, os vícios da sociedade (Oliveira e Souza, 2000, p.26; p.30).

As autoras ainda afirmam que os conceitos de nação, Estado, poderes, trabalho, propriedade e República, eram uma urgência para o Estado.

Vale lembrar que as belezas naturais do Brasil eram incansavelmente enaltecidas nos *livros de leitura* e na própria literatura. Era parte da missão de enaltecer o país, torná-lo único, e despertar o amor e o sentimento de orgulho e pertencimento àquela nação.

Um livro que levou todos esses conceitos ao extremo foi *O porquê me ufano do meu país*, do Afonso Celso. Escrito em 1900, o livro é um “tratado” de patriotismo, um culto ao nacionalismo.

Porém, dois *livros de leitura* serão fontes de inspiração para os autores brasileiros, na Primeira República, pelo seu extraordinário sucesso na Europa: *Cuore* e *Le tour de France par deux enfants* (este último, inspiração direta para aquele que será objeto de análise neste trabalho, que é o *Através do Brasil*).

Também, Coelho Neto em 1897, publicou um livro de leitura chamado *América*, com o mesmo propósito de propagar uma educação cívica às crianças, segundo Patrícia Hansen (2009). Hansen afirma ainda que, alguns intelectuais como José Veríssimo, em 1890, chamavam a atenção para a precariedade dos *livros de leitura* brasileiros em relação a construção de uma identidade patriótica, ressaltando inclusive a diferença sobre "instrução" e "educação". A autora também citará a indiferença e ironia de Monteiro Lobato ao se referir aos *livros de leitura* brasileiros:

Em 1916, ou seja, mais de duas décadas depois, Monteiro Lobato fazia pouco da literatura infantil produzida até então e ironizava o uso do *Coração* para a educação cívica no Brasil, numa carta para Godofredo Rangel: "É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos. Mais tarde só poderei dar-lhes o *Coração* de Amicis - um livro tendente a formar italianinhos..." (Lobato, 1972: 105). (Hansen, 2009, p.508)

Para Veríssimo, “uma das reformas mais necessárias é a do livro de leitura” (Veríssimo, 2013, p.79). O livro não só deveria ser escrito por um brasileiro, mas o conteúdo também deveria ser brasileiro, o país deve ser o tema central, despertando o sentimento nacional. Ele deve ter o “espírito brasileiro”.

...nos mostrem o que é, onde e como se cultiva a borracha, quais os seus empregos e qual a higiene profissional do seringueiro; que nos inculquem as noções mais claras, mais exatas e mais novas sobre a cultura do café, do cacau, da cana e do algodão, sobre as indústrias pecuárias ou as indústrias caseiras; como nós poderíamos fazer o queijo e a manteiga ou como se constrói e, principalmente, como se deve construir a casa brasileira para que ela satisfaça plenamente as exigências da higiene, do conforto e das necessidades especiais do nosso clima (Veríssimo, 2013, p.80).

Rebeca Gontijo irá alertar sobre outra característica necessária ao *livro de leitura*: ele acima de tudo, tem que ser prazeroso, tem que despertar o gosto pela leitura (Gontijo, 2009).

3) ATRAVÉS DO BRASIL

Olavo Bilac e Manoel Bomfim são os autores do livro *Através do Brasil*. Amigos e intelectuais da Educação na Primeira República, tinham as mesmas perspectivas naquele contexto histórico: a República como um novo regime, o amor à pátria como exemplo de civismo importantíssimo para construção de uma nova identidade brasileira e a Educação como o caminho para o progresso e o desenvolvimento do país. Legitimaram suas crenças na escrita do livro de leitura *Através do Brasil*. Juntos pensaram em uma nova proposta pedagógica que substituiria os compêndios escolares da época.

Publicaram a primeira edição de *Através do Brasil* em 1910, inspirados no livro francês *Le tour de France par deux enfant*. *Através do Brasil* foi escrito para o curso médio das Escolas Primárias e editado pela Livraria Francisco Alves. Em 1958 o sucesso é tamanho, que o livro se encontrava na 43^a edição.

O intuito dos autores era fazer do livro de leitura *Através do Brasil*, o único livro utilizado na sala de aula. Este trabalho utilizou a 26^a edição, datada de 1935, como objeto de análise. O livro contém 82 capítulos relativamente curtos, tornando a leitura mais

dinâmica. No final do livro, há um glossário, onde os autores colocam uma espécie de dicionário, para facilitar a leitura e o entendimento para os alunos.

Atualmente o livro é publicado pela editora Companhia das Letras, o que o torna uma obra de mais de um século presente na nossa literatura e é classificado na página da editora como um paradidático. A editora, no site, exhibe a seguinte apresentação sobre o livro:

Publicado em 1910, *Através do Brasil* é um clássico da literatura paradidática brasileira. Pioneiro no gênero, o livro deliciou muitas gerações e surpreendeu os leitores ao trocar as velhas cartilhas portuguesas por um texto leve, original e muito mais brasileiro. Mostrou os vários cenários sociais, geográficos e econômicos que compunham o Brasil da época, quando o que se estudava nas escolas brasileiras era o material que vinha de fora, muitas vezes formal e desinteressante. Organizado por Marisa Lajolo, professora de teoria literária da Unicamp, este livro tem outros marcos. Olavo Bilac, que já se notabilizara como poeta, e seu colaborador Manoel Bomfim não queriam só surpreender os estudantes, mas formar novos leitores para um novo país. Ou para os papéis que a sociedade lhes designava. Para isso, criaram uma história simples, mas eficaz, em que dois meninos, Carlos e Alfredo, saem em busca de suas famílias e vivem os sustos, as aventuras e as alegrias em um país que ainda lhes parecia completamente desconhecido. Ao tempo de sua circulação, as divertidas histórias de Carlos e Alfredo marcaram época. Foram um sopro de renovação na literatura até então disponível nas escolas brasileiras. Hoje, porém, a tarefa é outra. Com a publicação de *Através do Brasil*, o que se quer é conduzir os leitores numa viagem através de livros e leituras que marcaram a história do país e talvez redesenhar a velha imagem que o Brasil, tanto antes como agora, sempre fez de si mesmo (COMPANHIA DAS LETRAS Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=11264> Acesso em: 27/02/2022).

Gostaríamos de destacar alguns pontos dessa apresentação. Em primeiro lugar, lembrando o que José Veríssimo (2013) dizia ser uma urgência nos livros de leitura no Brasil, o *Através do Brasil* contempla os cenários geográficos, sociais e econômicos do Brasil naquele contexto histórico e esse é um dos objetivos dos autores com o livro, como é lembrado no texto da apresentação; em segundo lugar, a apresentação não é justa com Manoel Bomfim colocando-o como colaborador. Isso reduz o seu papel na autoria do livro, talvez porque Bilac seja mais conhecido do grande público, talvez seja uma questão comercial de divulgação da obra, mas certamente, não faz jus a Manoel Bomfim, tão reconhecido naquela época quanto o Bilac e ambos autores de outras obras escolares; e em terceiro lugar, a editora justifica a publicação do *Através do Brasil* hoje. Se no

passado, segundo o texto, foi uma renovação na literatura escolar brasileira mostrando para os leitores um novo país, hoje o objetivo da publicação seria o de levar aos leitores, livros e leituras que marcaram a história do país.

Nessa edição da Companhia das Letras, organizada pela Marisa Lajolo (2000), a professora traz as seguintes informações sobre o livro:

...Obra despreziosa, editada sem luxo pela livraria Francisco Alves, era um livro barato e, sobretudo, de leitura fácil e envolvente. Sua circulação tinha endereço certo: a escola.

...A documentação da editora registra que a impressão do livro foi feita em Paris, com tiragem de 4 mil exemplares, repetida três anos depois, em 1913, em uma segunda edição. Os mesmos documentos falam de 25% sobre o preço da capa como a percentagem a que faziam jus os autores (Lajolo, 2000, p.12).

Lajolo (2000) também coloca que em 1910, a população brasileira é de 23.151.669 habitantes e que 67% viviam em área rural, com acesso a livros e a escolas, por hipótese, de forma bastante precária. Refletindo sobre esses números, a autora considera os 4 mil exemplares vendidos em três anos, razoavelmente significativos.

4) ADVERTÊNCIA E EXPLICAÇÃO

No capítulo que seria a apresentação do livro, Bomfim e Bilac o chamam de *Advertência e Explicação*. Esse capítulo é destinado para explicar a proposta pedagógica do livro. É como se fosse um manual do professor. Eles descrevem como pensaram o livro, qual o propósito e orientam os professores em como utilizá-lo em sala de aula.

Os autores, no primeiro parágrafo, defendem a utilização do livro de leitura como sendo o único livro destinado às primeiras classes do ensino primário. Um livro que contenha a “universalidade” de conhecimentos que deve ser ministrada pela escola.

Compuzemos este livro de leitura para o curso médio das Escolas Primarias do Brazil, afim de ser ele o único livro destinado às classes d’esse curso; tal é, de facto, a indicação pedagógica aconselhada hoje: às primeiras classes do ensino primário não deve ser dado outro livro além do livro de leitura. Acreditamos que o conjunto d’estas paginas – *Através do Brazil* – corresponde a essa exigência ou formula pedagógica (Bilac e Bomfim, 1935, p.V).

Destacamos nessa citação o fato deles dizerem que usar somente o livro de leitura na sala de aula das primeiras classes do ensino primário é “a indicação pedagógica aconselhada”. Nessa primeira página do livro eles fazem três menções sobre essa questão. Nessa mesma citação eles ainda falam em “exigência ou fórmula pedagógica” e depois, no parágrafo seguinte eles colocam “Quando a Pedagogia recomenda que as classes primárias elementares não tenham outro livro além do livro de leitura...” (Bilac e Bomfim, 1935, p.V). Interpretamos que é um reforço dos autores de que a proposta pedagógica do livro é o que há de mais moderno naquele momento em termos pedagógicos. Modernidade é a palavra da República e na Educação, não seria diferente.

Porém, eles chamam a atenção para que, o livro em absoluto contém todas as informações necessárias, de todas as disciplinas, visto que, seria impossível colocar tudo isso em um único livro. Dessa forma, os autores acreditam que tiram dele, o caráter “enciclopédico” (termo utilizado pelos autores) que criticam dizendo que “...esse erro se tem repetido em diversas produções destinadas ao ensino e constituídas por verdadeiros amontoados didáticos, sem unidade e sem nexos...” (Bilac e Bomfim, 1935,p.VI). Para os autores, a forma de como os livros escolares eram produzidos desorientava e reduzia a inteligência da criança.

...regras de grammatica misturadas com regras de bem viver e regras de arithmetica, noções de geografia e apontamentos de zootechnia, descrições botânicas e quadros históricos, formando um todo disparatado, sem plano, sem pensamento diretor, que sirvam de harmonia e base geral para a universalidade dos conhecimentos que a Escola deve ministrar (Bilac e Bomfim, 1935, p.VI).

O livro não é aquele que deve ter todas as informações, de acordo com os autores:

Como fonte de conhecimentos, a verdadeira encyclopedia do alumno nas classes elementares é o professor. É ele quem ensina, é ele quem principalmente deve levar a criança a aprender por si mesma, isto é: a pôr em contribuição todas as suas energias e capacidades naturaes, de modo a adquirir os conhecimentos mediante um esforço próprio. (Bilac e Bomfim, 1935, p.VI).

Eles afirmam que o livro, segundo o modo deles entenderem essa nova proposta, oferece várias “oportunidades” de ensino. É um livro de “oportunidades”. E novamente eles reforçam a ideia de uma pedagogia moderna:

Segundo este modo de entender o ensino, o nosso livro de leitura oferece bastantes motivos, ensejos, oportunidades, conveniências e assumptos, para que o professor possa dar todas as lições, sugerir todas as noções e desenvolver todos os exercícios escolares, para boa instrução intelectual de seus alunos do curso médio, de acordo com os programmas actuaes e com quaisquer outros que se organizem com a moderna orientação da Pedagogia. Completaremos esta explicação mostrando como se podem tirar d'estas paginas ensejos e motivos para diversas lições (Bilac e Bomfim, 1935, p. VII).

Os autores então, começam a dar os exemplos metodológicos para o professor. O livro de leitura deve, sobretudo, segundo os autores, conter uma grande lição. Na sua simples leitura o aluno já deve aprender alguma coisa: aprender a conhecer um pouco o Brasil, seu povo, seus costumes e culturas, as paisagens e natureza, sua diversidade e diferenças. Por esse motivo, eles escolhem o rio São Francisco como cenário principal do livro, por ser “unicamente brasileiro”.

O caráter afetivo também deve estar presente no livro: “suscitar a coragem, harmonizar os esforços, e cultivar a bondade, - eis a formula da educação humana.” (Bilac e Bomfim, 1935, p. VIII). Não é à toa que os heróis do livro são duas crianças, exatamente com o intuito de despertar o desejo de imitá-los, amá-los e admirá-los por suas ações corajosas e honrosas, apesar de todas as dificuldades e sofrimento que passam. Os irmãos mantêm seus valores morais intactos apesar dos obstáculos da viagem e das possibilidades de serem corrompidos. Ainda segundo os autores, não se consegue atrair a atenção da criança, sem “lhe falar ao sentimento”.

Foi por isso que demos ao nosso livro um caracter episódico, um tom dramático – para despertar o interesse do alumno e conquistar-lhe o coração. A Vida é acção, é movimento, é drama. Não devíamos apresentar o Brazil aos nossos pequenos leitores, mostrando-lhes aspectos immotos, apagados, mortos. (Bilac e Bomfim, 1935, p.VIII).

Explicam que começam a estória com o “desenvolvimento dramático”, com o objetivo de conquistar o interesse das crianças, e não cansá-las da leitura. Outra questão importante é destacada pelos autores e diz respeito às imagens do livro. Eles usam fotografias e é justificado pela intenção de apresentar a realidade; a fantasia na estória servirá para harmonizar com os aspectos reais, exatamente porque eles querem apresentar a realidade brasileira.

Os autores irão exemplificar como dar lições de português, história, geografia, ciências e valores morais, com o livro.

Lição moral

Os autores dão o exemplo de oportunidade de ensino moral. Na primeira página do livro, eles dizem que o pai dos meninos viaja à trabalho, que esta era a primeira vez que ele se separava dos filhos após a morte da mulher, e continua descrevendo o tipo de pai que era: bom, carinhoso, meigo...etc.

Ahi o professor estudará com a criança as condições d'essa família em geral; mostrará as duas acepções em que o termo é usado, - para significar o conjunto das pessoas que vivem na mesma casa, sob um mesmo tecto e sob a direção moral de um chefe, - e o conjunto de todos os parentes; estudará os deveres recíprocos dos diversos membros de uma família – deveres nascidos de sentimentos naturaes, tão intensos, que levam muitas vezes os indivíduos á pratica de verdadeiros sacrificios, como o que os paes fazem commumente pelos filhos, - e como o que os dois pequenos heroes d'este livro fazem por amor do pae (Bilac e Bomfim, 1935, p.X).

Os autores mostram a oportunidade de falar sobre o significado e a representação da família para aqueles pequenos leitores, utilizando como exemplo os heróis do livro.

Lição de História

Segue a observação dos autores como exemplo para os ensinamentos sobre História:

E' preciso principiar explicando de um modo sensível as condições do Brazil antes da colonização. Fala por exemplo o livro de "sertão bruto...onde havia...indios..." E' um excellente pretexto para dizer quem são esses índios, que antigamente aqui viviam sósinhos: os brancos e pretos vieram depois, e com eles veio a colonização. E então, o professor appellará para a observação da criança, para que ella note a diferença entre o estado selvagem e as industrias, instituições, obras e costumes que distinguem a civilização; mostrará que estas instituições e industrias faltam ainda em grande parte a algumas terras do interior, onde a civilização ainda não penetrou. Esta lição, desenvolvida de forma accessivel á mentalidade do alumno, e appellando sempre para o seu próprio raciocínio e para sua própria observação, há-de leval-o facilmente a fazer uma ideia do que era o Brazil selvagem. (Bilac e Bomfim, 1935, p. X)

Vale destacar a preocupação dos autores em fazer com que os alunos “pensem”, reflitam sobre o assunto. Eles usam o termo “apelar” duas vezes para mostrar isso. O professor deve despertar no aluno o pensamento e a reflexão sobre as informações reveladas por ele, e observar as suas conclusões. A ideia de civilização, estado selvagem, indústria e tudo que se pode colocar para mostrar o quanto o país se “desenvolveu” com a colonização também é relevante e que essa civilização ainda não chegou para todo o país.

Lição de Geografia

Sobre a Geografia, os autores sugerem:

A primeira lição do programma: terras e mares, accidentes geográficos. No segundo capítulo, o livro fala em mar: “o mar ficou lá atrás...”, - ao passo que o trem avança para o *interior* do *continente*, entre *montanhas* e *rios*, etc. Aproveitando essas indicações, o professor ensinará que a superfície da terra compreende terras e mares: as linhas de encontro são as *costas*, os *litoraes*, linhas irregulares, formando *cabos*, *bahias*, *penínsulas*, etc; depois é fácil indicar os outros accidentes geographicos: *rios*, *valles*, *ilhas*, *lagos*, etc. (Bilac e Bomfim, 1935, p.XI).

Noções de cosmografia, ciências físicas e naturais

Para iniciar o ensino de “lições de cousas”, noções de cosmografia, de ciências físicas e naturais, o dia e a noite, seres vivos, inertes ou mortos, ou ainda sobre os estados dos corpos os autores indicam:

...Logo no primeiro capítulo do livro, está: “O sol nascera cercado de nuvens de fogo...” Essa frase será o pretexto para a primeira noção de cosmografia. A proposito das “baforadas de fumaça da machina”, virá o estudo dos trez estados dos corpos; e aproveitando os “blocos de pedra”, os “campos” e os “bois”, de que trata o mesmo capítulo, o mestre levará a criança a reconhecer que todos os seres se distribuem em duas categorias, perfeitamente distinctas: seres vivos e seres inertes (Bilac e Bomfim, 1935, p.XI).

Qual a vantagem do método?

Para os autores, todas as disciplinas podem ser ensinadas dessa forma, ficando o ensino harmonizado e com o desenvolvimento de uma só leitura. Acreditam que o

conhecimento adquirido será assimilado muito mais fácil e naturalmente (Bilac e Bomfim, 1935).

Segundo Bilac e Bomfim (1935), todas as noções que as crianças devem e podem receber na escola, estão no livro. Ao mesmo tempo, a leitura representa uma visão geral do Brasil (as crianças do livro viajam pelas cinco regiões do país), desenvolvendo um conhecimento concreto do meio em que ela vive, conseguindo aquilo que seria a grande aspiração do ensino primário: “...que a Escola ensine a conhecer a natureza com a qual a criança está em contacto, e a vida que ella tem de viver e da qual já participa” (Bilac e Bomfim, 1935, p.XII).

A última orientação do capítulo é sobre um pequeno dicionário de palavras usadas ao longo do livro que seriam alguns termos menos familiares às crianças, ou seja, palavras que provavelmente elas não conheceriam o significado. Assim, eles justificam:

Em geral, procurámos dar a estas páginas o tom singelo e a linguagem natural que mais convêm à inteligência infantil; é este um dever rigoroso em trabalho d’esta natureza; mas seria impossível evitar sempre o emprego de uma ou outra palavra menos trivial. Nem tanto se exige dos livros didacticos; se, em suas leituras escolares, a criança somente encontrar palavras muito conhecidas, como poderá ella desenvolver o seu vocabulário? (Bilac e Bomfim, 1935, p.XII)

Eles consideram que o professor sempre poderá tirar qualquer dúvida sobre o vocabulário, mas o dicionário no final do livro serviria para a consulta do aluno quando a leitura fosse fora da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro de leitura *Através do Brasil* no capítulo Advertência e Explicação, que foi nosso objeto de análise, é apresentado pelos autores como uma proposta pedagógica moderna e adequada ao que se tem de melhor para os primeiros anos do ensino primário. É inovadora, realmente? Pensamos que sim. Era inovadora em 1910 (quando o livro foi lançado), continuou inovadora em 1935 (ano da edição avaliada) e continua inovadora em 2022.

É na verdade, um projeto interdisciplinar no início do século XX. Atende a todas as críticas de reformulação dos livros de leitura da época como retratar a história e a

cultura brasileira, levar a realidade brasileira para os alunos fugindo do contexto europeu dos até então livros de leitura da época. Os protagonistas do livro são duas crianças, o que criaria uma identificação maior com os leitores. O “espírito brasileiro” que José Veríssimo (2013) diz ser urgente na reforma dos livros de leitura, está presente todo o tempo.

Talvez exista uma influência *euclidiana*. Em *Os sertões*, publicado em 1902, Euclides da Cunha fala sobre as formações das raças, da função histórica do rio São Francisco, da formação mestiça dos sertanejos e simbolicamente como uma “raça” forte, das figuras do vaqueiro, do gaúcho e do jagunço. Tudo isso, de certa forma, está presente em *Através do Brasil*.

Do ponto de vista da proposta metodológica do capítulo, entendemos que os autores foram bastante didáticos nos exemplos de como ensinar determinados conteúdos a partir do texto. O papel do professor também ficou muito claro. Para eles, o professor é a verdadeira fonte de conhecimento, é o detentor de todo o saber escolar.

REFERÊNCIAS

- BILAC, Olavo. *Vossa Insolência*; organização Antonio Dimas – São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BILAC, Olavo; Bomfim, Manoel; *Através do Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1935.
- BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel; *Através do Brasil*; organização Marisa Lajolo – São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810 – 1910).Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set/dez, 2004.
- CELSO, Afonso. *Porque me ufano do meu país*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & CIA. : 1943.
- CUNHA, Euclides. *Os Sertões*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves . *O Brasil Republicano: o tempo do liberalismo excludente – da proclamação da República à Revolução de 30*. (Org.) Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de. Análise de impressos e seus leitores: uma proposta teórica e metodológica para pesquisas em história da educação. *In: VEIGA, Cynthia Greive; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Tabora de (ORGS.)*. *Historiografia da educação: abordagens teóricas e metodológicas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 223-259.

- GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim, “pensador da História” na Primeira República*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.23, n.45, pp. 129- 154, 2003.
- _____. *Manoel Bomfim (1868 – 1932)*. Brasília: MEC, 2010.
- HANSEN, Patrícia Santos. *América. Uma utopia republicana para crianças brasileiras*. Est. Hist., Rio de Janeiro, vol.22, n.44, p. 504-521, julho-dezembro de 2009.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 137-147.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 12, n. 3[30], p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em:
<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817/20335>
- OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio Alves de; SOUZA, Rosa Fátima de. *As faces do livro de leitura*. Cadernos Cedes, ano XX, n.52, novembro/2000.
- OLIVEIRA, Itamar Freitas. *História do Brasil para crianças:o livro escolar nos primeiros anos da República e a iniciativa de Joaquim Maria de Lacerda*. Cadernos de História, n.6, jan/dez, 2007.
- SANTOS, Claudefranklin Monteiro; OLIVA, Terezinha Alves de. *As multifaces de “Através do Brasil”*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.24, n.48, p.101-121, 2004.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. *Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa*. Revista Tempo. Rio de Janeiro, v.13, n.26, p. 32-55, 2009.
- STARLING, Heloisa Murgel. Letrados e República no Brasil. In: M. SCHWARCZ, Lilia (Org.); M. STARLING, Heloisa (Org.). **Dicionário da República: 51 Textos Críticos**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- VERÍSSIMO, José. **A Educação Nacional**. 4ª. ed. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: PUC-Minas. Topbooks, 2013.

CAPÍTULO 7

LEITURA COMO EXPERIÊNCIA DE VIDA: FORMAÇÃO DOCENTE, MEMÓRIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO LEEI

*Entre narrativas autobiográficas, poesia e práticas
na Educação Infantil e nos anos iniciais*

*Janiara de Lima Medeiros*¹⁴
Universidade Federal Fluminense - UFF

RESUMO:

Este artigo apresenta um relato de experiência fundamentado na trajetória formativa e docente da autora no âmbito do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), no ano de 2024, articulando memória, narrativa autobiográfica, produção poética e práticas pedagógicas. O estudo organiza-se em três dimensões interdependentes: o percurso formativo vivenciado no LEEI, a construção de vínculos afetivos na relação entre formadora e cursistas e os desdobramentos dessa experiência no presente, a partir da atuação no Pro-LEEI (2025/2026) e na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa tem como objetivo analisar como a leitura e a escrita podem ser compreendidas como experiências de vida, constituídas na interface entre linguagem, cultura e formação docente continuada. Metodologicamente, assume abordagem qualitativa, de natureza (auto)biográfica e narrativa, apoiando-se em registros de formação, relatórios de percurso e produções autorais. Os resultados evidenciam que a formação docente continuada, quando pautada na escuta sensível, na experiência estética e no compartilhamento de práticas, potencializa a ressignificação do fazer pedagógico. Destaca-se, ainda, a centralidade da afetividade como elemento estruturante da formação e da prática docente. Conclui-se que o LEEI e seus desdobramentos no Pro-LEEI contribuem para a constituição de uma práxis crítica, sensível e comprometida com a formação integral das crianças.

¹⁴ Doutoranda em Educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE UFF), Linha Filosofia, Estética e Sociedade (FES). Integrante dos Grupos de Pesquisa (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia Política e Educação (NuFiPE); Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento: o Pensamento Crítico Latino-Americano e a Tradutibilidade de Antonio Gramsci (GPETED) e; Grupo de Pesquisa Educação e Cultura (GPECult), todos vinculados à Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui especializações em Neurociência, Comunicação e Desenvolvimento Humano; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Gestão em EaD; Marketing Institucional; Gestão de Recursos Humanos e; graduação em Pedagogia, em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (licenciaturas), com Bacharel em Análise Semiótica. Apresenta livros publicados e obras organizadas no Brasil e exterior, as quais circulam entre os vinte e sete (27) países pelos quais agrega experiência enquanto educadora por ter lecionado para alunos estrangeiros. Ingressou no GPECult ao conhecê-lo enquanto docente de Língua Portuguesa na graduação em Pedagogia do Instituto de Educação em Angra dos Reis (IEAR-UFF), contribuindo desde 2023 na elaboração de conteúdos, revisão e editoração de textos. No mesmo ano e local, iniciou como docente voluntária no vestibular social Ilê Êkó do IEAR-UFF. Formadora Municipal do LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Nova Iguaçu e pesquisadora do projeto “EduBem – Emoções em Rede” pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) do Rio de Janeiro. Tem como tema de pesquisa da tese a militarização das escolas públicas brasileiras, embora tenha interesse por assuntos relacionados à Educação, sobretudo a Políticas Públicas e Formação Docente. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: jlmedeiros@id.uff.br

Palavras-chave: Leitura e escrita; Formação docente continuada; Educação Infantil; Afetividade; Narrativa autobiográfica; Experiência estética.

ENTRE EXPERIÊNCIA, ESCUTA E TRANSFORMAÇÃO DOCENTE

A leitura e a escrita, compreendidas como práticas sociais, culturais e históricas, constituem dimensões centrais na formação humana desde a infância. No contexto das políticas públicas educacionais contemporâneas, destaca-se o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), vinculado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que propõe a ampliação das experiências das crianças com a linguagem, respeitando suas especificidades e compreendendo a leitura para além de uma perspectiva instrumental.

A partir dessa compreensão, este artigo emerge de um percurso formativo, profissional e autoral que se inscreve na interface entre linguagem, currículo, cultura e formação docente, articulando três dimensões temporais: o passado, representado pela experiência no LEEI no ano de 2024; o presente, evidenciado na continuidade dessa proposta no ProLEEI (2025/2026) e na atuação docente no CIEP Brizolão Municipalizado 328 Marie Curie; e o futuro, projetado na consolidação e ampliação de práticas pedagógicas fundamentadas na leitura como experiência de vida.

Tal percurso evidencia que a leitura literária, longe de se restringir ao espaço escolar como prática técnica, deve ser vivida como experiência, encontro e possibilidade de transformação. Como afirma Manoel de Barros, “é preciso transver o mundo”, o que implica deslocar o olhar sobre a leitura para além do visível e do prescrito, reconhecendo-a como prática sensível, criadora e formadora.

A experiência aqui apresentada fundamenta-se na atuação da autora como Formadora Municipal do LEEI no município de Nova Iguaçu (RJ), em diálogo com professoras da rede pública, cujas trajetórias, saberes e desafios constituíram elemento central no processo formativo. Nesse contexto, evidenciou-se que a formação docente não se dá de maneira unilateral, mas na relação dialógica entre sujeitos que ensinam e aprendem simultaneamente, conforme perspectiva defendida por Gramsci.

O percurso formativo descrito neste estudo foi marcado por encontros presenciais, trocas de experiências, produção de registros reflexivos e elaboração de práticas pedagógicas que articulam leitura, escrita, ludicidade e experiência estética. As professoras participantes trouxeram consigo realidades diversas, atravessadas por desafios sociais, institucionais e pessoais, que, longe de inviabilizar o processo formativo,

fortaleceram a construção coletiva do conhecimento e a ressignificação das práticas pedagógicas.

Além da dimensão formativa, este artigo incorpora elementos da narrativa autobiográfica e da produção poética da autora, compreendendo a escrita como espaço de memória, identidade e constituição docente. A poesia “Como e por que me tornei professora” evidencia que a relação com a linguagem se inicia na infância, mediada por experiências afetivas, familiares e culturais, que atravessam e constituem a prática pedagógica ao longo da vida. Do mesmo modo, a poesia “Sarau da linguagem” reforça a leitura e a escrita como experiências sensíveis, que mobilizam emoções, sentidos e relações humanas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a formação docente continuada, aliada ao compartilhamento de boas práticas, configura-se como eixo estruturante deste trabalho, ao possibilitar a construção coletiva de saberes e a ampliação de repertórios pedagógicos. Essa perspectiva orienta, no presente, a atuação no ProLEEI e no cotidiano escolar, bem como projeta, para o futuro, a consolidação de práticas educativas comprometidas com a formação integral das crianças.

Foto 1 – Encontro presencial do LEEI, Turma VI, SEMED Nova Iguaçu (RJ)



Fonte: Acervo da autora (2024)

Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar como a leitura e a escrita podem ser compreendidas como experiências de vida, articulando formação docente, memória e práticas pedagógicas no contexto do LEEI e seus desdobramentos. Ao assumir

uma abordagem qualitativa, de natureza (auto)biográfica e narrativa, o artigo busca contribuir para o debate sobre a formação docente e a centralidade da leitura na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, reafirmando seu papel como prática emancipadora, estética e política.

Conforme evidenciado nos encontros formativos (Foto 1), a interação entre as cursistas promoveu o círculo de relacionamento em que as trocas e diálogos transcorreram ao longo do ano de 2025 e se mantém em 2026, período em que este trabalho está em desenvolvimento.

Assim é despertada a motivação para a manutenção do diálogo a fim de compartilhar as *boas práticas de leitura na escola* que nasce de um percurso formativo, editorial e autoral que vem se consolidando ao longo dos últimos anos na interface entre linguagem, currículo, formação docente e práticas emancipadoras de leitura. Trata-se de um projeto que não surge de modo isolado, mas como desdobramento orgânico de uma trajetória comprometida com a democratização da literatura, a valorização da escola pública e a centralidade da leitura como prática cultural e política.

A experiência acumulada na organização e colaboração editorial em periódicos científicos e dossiês tem contribuído decisivamente para essa construção. A participação na *Revista Literária Barbante*, em edições como a *Edição especial do Dia Internacional da Mulher* (2025), o *Dossiê teorias de currículo: um diálogo com estudantes de Pedagogia* (RIBEIRO, 2025) e o *Dossiê educação de jovens e adultos: incluir e transformar* (CEREJA, 2025), fortaleceu o entendimento de que a leitura precisa ser pensada como prática situada, atravessada por gênero, território, diferença e formação crítica.

De modo mais direto, a organização do *Dossiê fábulas: ludicidade que educa para a vida* (MEDEIROS, 2025) e do dossiê *Educação especial e inclusiva: caminhos para a equidade a partir das práticas pedagógicas da leitura e da escrita na educação infantil* (MEDEIROS; TAVARES, 2025) consolidou a percepção de que a literatura destinada às infâncias exige intencionalidade pedagógica, escuta sensível e compromisso com a equidade. Essas experiências editoriais ampliaram o debate sobre o papel da leitura na constituição do sujeito, sobretudo nas etapas iniciais da escolarização.

No campo da escrita de prefácios, como em *Fragmentos de inspiração: versos e poesias* (MEDEIROS, 2025) e nos dois volumes de *Palavras e seus múltiplos sentidos* (MEDEIROS, 2019), a reflexão sobre linguagem, currículo e formação docente reafirmou a literatura como espaço de produção de sentidos, de formação estética e de humanização.

Esses textos introdutórios não apenas apresentaram obras, mas dialogaram com professores e estudantes sobre o lugar da palavra na constituição da experiência escolar. Paralelamente, a produção autoral tem tensionado criticamente as políticas educacionais e seus impactos sobre a escola. Em *Formação para o trabalho x formação para a vida* (MEDEIROS, 2019) e em *A reforma do ensino médio: estudo crítico da Lei nº 13.415/2017* (MEDEIROS, 2021), a defesa de uma educação emancipatória evidencia que a formação humana não pode ser reduzida a demandas utilitaristas. Esse debate encontra eco na proposta de dar continuidade ao registro deste trabalho, ao afirmar que a leitura literária é dimensão estruturante da formação integral.

No campo da literatura voltada às infâncias, obras como *Fábulas para se ler além da escola* (MEDEIROS, 2024) e *Cordel de primeira viagem* (MEDEIROS, 2025) reafirmam a potência do texto literário como experiência estética, cultural e identitária. A valorização do cordel, da tradição oral e das narrativas simbólicas aponta para práticas de leitura que dialogam com o território, com a memória e com a diversidade cultural brasileira.

A atuação na organização de obras coletivas, como *Fragmentos de inspiração* (MEDEIROS et al., 2025), *Jornada GPECULT: a exclusão da diferença na escola* (RIBEIRO; MEDEIROS, 2025) e *Ensino-aprendizagem: novas abordagens* (NOVIKOFF et al., 2021), reforça o compromisso com o diálogo interdisciplinar e com a construção coletiva do conhecimento. Essas experiências evidenciam que a escola é espaço de encontro de saberes, e que a literatura, quando integrada às práticas pedagógicas, amplia horizontes de aprendizagem.

Por fim, o *Dossiê leitura e escrita na educação infantil (LEEI)* (MEDEIROS; FERREIRA, 2025) constitui marco fundamental para a consolidação deste novo projeto. Ao discutir práticas pedagógicas no município de Nova Iguaçu (RJ), o dossiê evidenciou experiências concretas de professoras que reinventam a leitura no cotidiano escolar, transformando-a em prática viva, significativa e formadora.

Assim, *Literatura para Infâncias: boas práticas de leitura na escola* emerge como síntese e continuidade dessa trajetória. Seu título expressa não apenas um campo temático, mas uma posição política: afirmar que a literatura destinada às infâncias deve estar no centro da escola, não como atividade acessória, mas como prática estruturante da formação humana.

Ao compartilhar as práticas pedagógicas, busca-se reunir experiências, pesquisas e relatos que evidenciem como a leitura literária pode ser vivida como direito, como

encontro e como possibilidade de transformação porque há a convicção de que formar leitores é formar sujeitos críticos, sensíveis e capazes de dialogar com o mundo.

Mais do que um novo projeto editorial, a escrita e publicação destas práticas trata-se da continuidade de um compromisso: defender a literatura como espaço de humanização, memória, identidade, emancipação e, sobretudo, política.

No contexto do ProLEEI (2025/2026), tais práticas se ancoram em premissas que reafirmam a leitura e a escrita como práticas sociais, culturais e interativas; a centralidade da escuta das crianças; a valorização da experiência estética e da ludicidade; a integração entre arte, linguagem e vida; e o fortalecimento da formação docente continuada como espaço de reflexão, autoria e compartilhamento de práticas pedagógicas. Essas bases orientam a construção de propostas educativas que reconhecem as crianças como sujeitos de linguagem, capazes de produzir sentidos e participar ativamente de seu processo formativo.

FORMAÇÃO DOCENTE EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS NO LEEI

A partir de 2024, o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), concebido como proposta de desenvolvimento profissional, passou a ser implementado em 15 estados brasileiros e no Distrito Federal, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023. O programa tem como objetivo ofertar formação continuada a profissionais da Educação Infantil, com foco na oralidade, leitura e escrita, apoiando teórica e metodologicamente as práticas docentes. Nesse contexto, busca-se ampliar as experiências das crianças com a linguagem escrita, respeitando as especificidades da primeira infância e compreendendo a leitura e a escrita como práticas sociais, integradas ao cotidiano, às interações e às brincadeiras.

Ao ser selecionada para atuar como Formadora Municipal do LEEI na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (RJ), fui atravessada por sentimentos de orgulho e responsabilidade. Não propriamente pelos conteúdos a serem estudados — uma vez que estes já dialogavam com minha trajetória de pesquisa e prática —, mas pela dimensão do desafio que se colocava: dialogar com professoras experientes, portadoras de saberes construídos no chão da escola, marcados por vivências concretas, afetos e resistências.

Desde o primeiro encontro, tornou-se evidente que minha atuação não se limitaria ao papel de formadora. Eu também me constituiria como aprendente. As professoras

cursistas, como assim as denominamos, trouxeram consigo trajetórias marcadas por compromisso, sensibilidade e enfrentamento das adversidades cotidianas da escola pública.

Foto 2 – Formadora Janiara de Lima Medeiros



Fonte: *Dossiê leitura e escrita na educação infantil (LEEI)* (MEDEIROS, 2025)

A Turma VI, inicialmente composta por 42 participantes, concluiu sua jornada com 26 profissionais que, apesar de desafios pessoais, familiares e institucionais, permaneceram firmes até o encerramento da formação. Tal permanência revela não apenas o compromisso com o processo formativo, mas também a potência da formação docente continuada quando ancorada na escuta, no diálogo e na construção coletiva de saberes.

Nesse sentido, a experiência no LEEI inaugura não apenas um processo formativo, mas um deslocamento de perspectiva sobre o ensinar e o aprender, reafirmando a formação docente como prática dialógica, histórica e em permanente construção.

Foto 3: Encontro presencial do LEEI . Turma VI. Semed Nova Iguaçu, RJ



Fonte: *Dossiê leitura e escrita na educação infantil (LEEI)* (MEDEIROS, 2025)

Entre doenças, lutos, enchentes, situações de desemprego familiar, diagnósticos neuropsicológicos, ausência de materiais escolares e carência de apoio institucional, persistimos. A carga horária inicialmente prevista, de 126 horas, foi superada pelo compromisso coletivo com o aprofundamento das práticas, pelas orientações adicionais, pelas trocas constantes e pela busca contínua por soluções possíveis.

Foto 4 – Formadora Janiara de Lima Medeiros



Fonte: *Dossiê leitura e escrita na educação infantil (LEEI)* (MEDEIROS, 2025)

Os encontros presenciais mobilizaram e problematizaram temas fundamentais, tais como: arte, experiência estética, culturas do escrito, ludicidade, escuta das crianças, formação cultural da professora, leitura como prática social, interação, processos de

subjetivação, rodas de conversa, consciência fonológica, experiência literária, função social da linguagem escrita, relação escola-família, infância e cultura, entre outros. Tais discussões ampliaram o repertório teórico-prático das participantes, contribuindo para a ressignificação de suas práticas pedagógicas.

Os Trabalhos de Percurso, desenvolvidos ao longo da formação e registrados no *Dossiê Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)* (MEDEIROS; FERREIRA, 2025), configuraram o ápice dessa experiência formativa. Cada professora elaborou e implementou uma intervenção concreta em sua unidade escolar, identificando problemáticas, propondo metodologias, registrando processos e analisando resultados. Foram vinte e seis experiências singulares que transformaram a formação em ação.

A referida obra reúne esses trabalhos como testemunho de que a formação continuada adquire sentido quando se materializa em práticas vivas, contextualizadas e significativas. São experiências que dialogam com ludicidade, afeto, cultura, estética, família, território, diversidade e com a função social da leitura e da escrita.

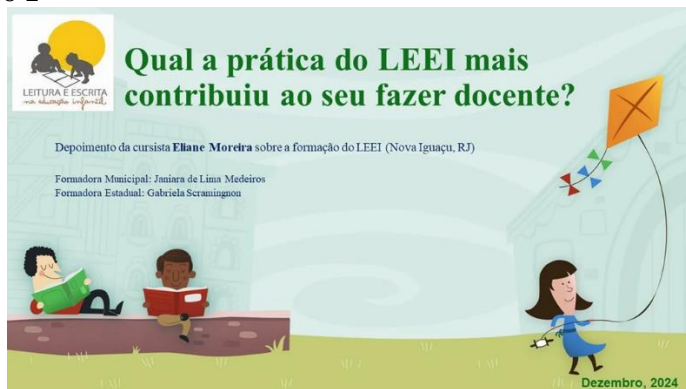
Nesse sentido, a publicação do presente trabalho, *Literatura para infâncias*, encontra inspiração direta no *Dossiê Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)* (MEDEIROS; FERREIRA, 2025), que se configura como marco relevante na consolidação de boas práticas pedagógicas no município de Nova Iguaçu. Nele, já se evidenciava que as narrativas docentes não se limitam ao registro de experiências, mas constituem produção legítima de conhecimento.

Ao reafirmar a centralidade das narrativas e das experiências como eixos estruturantes da prática pedagógica, esta obra destaca que a formação docente se constrói também no compartilhamento de percursos. Relatar implica refletir; registrar implica sistematizar; publicar implica reconhecer o saber docente como saber legítimo e socialmente relevante.

Ao final da formação, as cursistas da Turma VI foram convidadas a refletir sobre a seguinte questão: qual o impacto da formação continuada em seu fazer docente? As respostas foram registradas por meio de vídeos produzidos pelas próprias professoras, nos quais compartilharam percepções, transformações, desafios e aprendizagens decorrentes da experiência no LEEI.

Mediante autorização formal para uso de imagem e voz, devidamente assinada pelas participantes, esses registros foram incorporados a esta obra, possibilitando acompanhar, de forma sensível e concreta, os efeitos da formação na prática pedagógica cotidiana.

Vídeo 1



Resposta disponível em: <https://youtu.be/FKR4CyYHqVc> Acesso em: 18 fev. 2026.

Vídeo 2



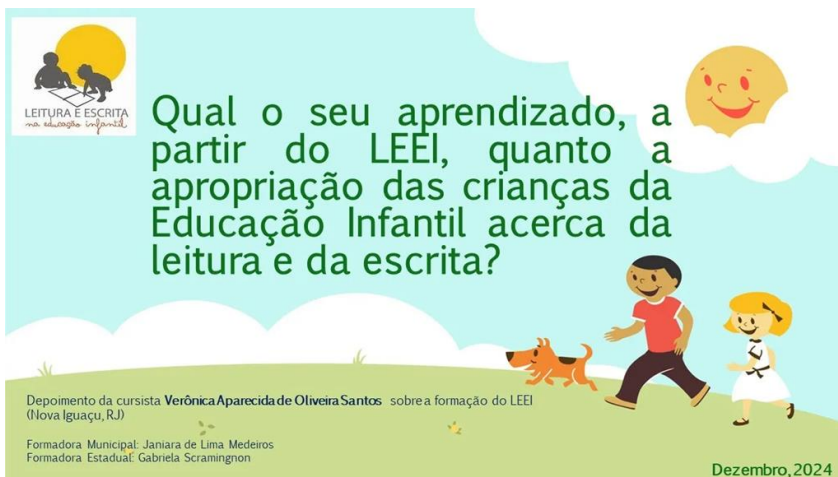
Resposta disponível em: https://youtu.be/M_1jfHRLlxY Acesso em: 18 fev. 2026.

Vídeo 3



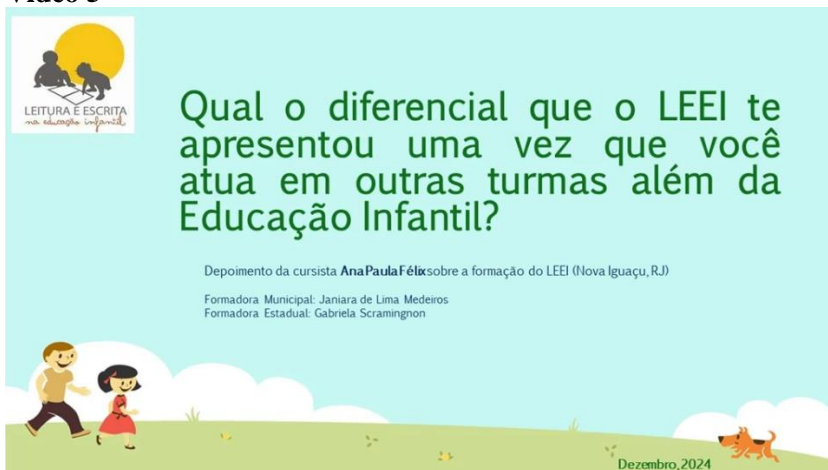
Resposta disponível em: <https://youtu.be/fSVycMiQqkY> Acesso em: 18 fev. 2026.

Vídeo 4



Resposta disponível em: <https://youtu.be/yBvExh8CDWs> Acesso em: 18 fev. 2026.

Vídeo 5



Resposta disponível em: <https://youtu.be/TWopT9MPuyo> Acesso em: 18 fev. 2026.


Vídeo 6



Resposta disponível em: <https://youtu.be/EIZ15RLSgPk> Acesso em: 18 fev. 2026.

Vídeo 7

Embora o objetivo do LEEI **não** seja a alfabetização, em razão do público alvo da Educação Infantil, o que a formação contribuiu pra o desenvolvimento da leitura e da escrita segundo, a sua expectativa?



Depoimento da cursista **Ana Lúcia Cardoso** sobre a formação do LEEI (Nova Iguaçu, RJ)


Formadora Municipal: Janiara de Lima Medeiros
Formadora Estadual: Gabriela Scramingnon

Dezembro, 2024

Resposta disponível em: <https://youtu.be/kKtiHccUGn4> Acesso em: 18 fev. 2026.


Vídeo 8

Como a experiência com a formação do LEEI está refletindo nas ações enquanto docente?



Depoimento da cursista **Cristiane dos Santos Assis** sobre a formação do LEEI (Nova Iguaçu, RJ)

Formadora Municipal: Janiara de Lima Medeiros
Formadora Estadual: Gabriela Scramingnon



Dezembro, 2024

Resposta disponível em: <https://youtu.be/ZTm1KSC5BqI> Acesso em: 18 fev. 2026.

Vídeo 9

Por que o LEEI superou suas expectativas enquanto formação?



Depoimento da cursista **Tatiana Nogueira** sobre a formação do LEEI (Nova Iguaçu, RJ)

Formadora Municipal: Janiara de Lima Medeiros
Formadora Estadual: Gabriela Scramingnon



Dezembro, 2024

Resposta disponível em: <https://youtu.be/50flTVWA6Wc> Acesso em: 18 fev. 2026.

Vídeo 10

Como a formação do LEEI contribuiu à superação dos desafios pessoais pelos quais passou neste período?

Depoimento da cursista **Aline Paz** sobre a formação do LEEI (Nova Iguaçu, RJ)

Formadora Municipal: Janiara de Lima Medeiros
Formadora Estadual: Gabriela Scramingnon

Dezembro, 2024

Resposta disponível em: https://youtu.be/h0j3u_nj1y4 Acesso em: 18 fev. 2026.

Vídeo 11

Após tantos anos de formação e experiências diversas, o que o LEEI complementou ao seu olhar enquanto professora da Educação Infantil?

Depoimento da cursista **Vânia Silva** sobre a formação do LEEI (Nova Iguaçu, RJ)

Formadora Municipal: Janiara de Lima Medeiros
Formadora Estadual: Gabriela Scramingnon

Dezembro, 2024

Resposta disponível em: <https://youtu.be/CzsVtXtKEJE> Acesso em: 18 fev. 2026.

Vídeo 12

Como as atividades promovidas pelas colegas do curso, propostas no LEEI, contribuíram à sua formação?

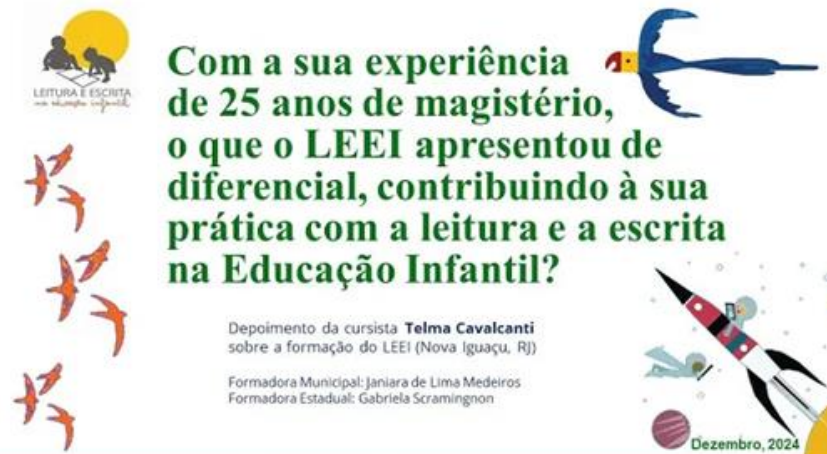
Depoimento da cursista **Adriana Rangel** sobre a formação do LEEI (Nova Iguaçu, RJ)

Formadora Municipal: Janiara de Lima Medeiros
Formadora Estadual: Gabriela Scramingnon

Dezembro, 2024

Resposta disponível em: <https://youtu.be/MZKVfA--Gk> Acesso em: 18 fev. 2026.

Vídeo 13



Com a sua experiência de 25 anos de magistério, o que o LEEI apresentou de diferencial, contribuindo à sua prática com a leitura e a escrita na Educação Infantil?

Depoimento da cursista **Telma Cavalcanti** sobre a formação do LEEI (Nova Iguaçu, RJ)

Formadora Municipal: Janiara de Lima Medeiros
Formadora Estadual: Gabriela Scramingnon

Dezembro, 2024

Resposta disponível em: <https://youtu.be/Bamp9HODI4c> Acesso em: 18 fev. 2026.

Vídeo 14



Como o LEEI contribuiu à sua formação a fim de desenvolver a oralidade com as crianças da Educação Infantil?

Depoimento da cursista **Eloisa da Silva** sobre a formação do LEEI (Nova Iguaçu, RJ)

Formadora Municipal: Janiara de Lima Medeiros
Formadora Estadual: Gabriela Scramingnon

Dezembro, 2024

Resposta disponível em: <https://youtu.be/QQfO3FH-W3o> Acesso em: 18 fev. 2026.

Vídeo 15



O que o repertório do LEEI contribui para a sua atuação com a leitura e com a escrita na Educação Infantil ?

Depoimento da cursista **Andréa Barcelos** sobre a formação do LEEI (Nova Iguaçu, RJ)

Formadora Municipal: Janiara de Lima Medeiros
Formadora Estadual: Gabriela Scramingnon

Dezembro, 2024

Resposta disponível em: <https://youtu.be/9Qq3A7J2lvq> Acesso em: 18 fev. 2026.

Vídeo 16

Como o LEEI contribuiu ao encorajamento do uso das “palavrinhas mágicas”, abdicando da alfabetização, no cotidiano escolar e à vida das crianças ?

Depoimento da cursista **Diana Lisbôa** sobre a formação do LEEI (Nova Iguaçu, RJ)

Formadora Municipal: Janiara de Lima Medeiros
Formadora Estadual: Gabriela Scramingnon

Dezembro, 2024

LEITURA E ESCRITA na educação infantil.

The slide features a light blue background with a red and white striped border at the top. It includes two small photographs: one of a child and an adult on a beach, and another of a child blowing a bubble. A cartoon character is also present in the top right corner.

Resposta disponível em: <https://youtu.be/swMYHjnd5D0> Acesso em: 18 fev. 2026.

Vídeo 17

Qual a sugestão do LEEI mais tem contribuído à leitura e à escrita na Educação Infantil ?

Depoimento da cursista **Renata Nunes** sobre a formação do LEEI (Nova Iguaçu, RJ)

Formadora Municipal: Janiara de Lima Medeiros
Formadora Estadual: Gabriela Scramingnon

Dezembro, 2024

LEITURA E ESCRITA na educação infantil.

The slide has a light blue background. It features a circular graphic with the text 'Somos todos iguais na diferença' and an illustration of diverse children sitting around a table reading books. The logo 'LEITURA E ESCRITA na educação infantil.' is in the top left corner.

Resposta disponível em: https://youtu.be/gZYrhzAdp_A Acesso em: 18 fev. 2026.

Vídeo 18

Por que você considera que sair da atuação na sala de aula para participar do LEEI agregou valor à sua prática pedagógica de leitura e escrita na Educação Infantil?

Depoimento da cursista **Marta Campos** sobre a formação do LEEI (Nova Iguaçu, RJ)

Formadora Municipal: Janiara de Lima Medeiros
Formadora Estadual: Gabriela Scramingnon

Dezembro, 2024

LEITURA E ESCRITA na educação infantil.

The slide has a light blue background. It features an illustration of a teacher and children, and a group of children playing. The logo 'LEITURA E ESCRITA na educação infantil.' is in the top left corner.

Resposta disponível em: <https://youtu.be/010dvboiFck> Acesso em: 18 fev. 2026.

Vídeo 19



Resposta disponível em: <https://youtu.be/sNe081v3NHk> Acesso em: 18 fev. 2026.

Vídeo 20



Resposta disponível em: <https://youtu.be/oicOXZQPg1Y> Acesso em: 18 fev. 2026.

Vídeo 21



Resposta disponível em: <https://youtu.be/PgsBQu78iTA> Acesso em: 18 fev. 2026.

Vídeo 22



Resposta disponível em: <https://youtu.be/J4ttYpjsc30> Acesso em: 18 fev. 2026.

Vídeo 23



Resposta disponível em: <https://youtu.be/-6RDM-kBeQc> Acesso em: 18 fev. 2026.

Os depoimentos evidenciam não apenas mudanças metodológicas, mas também deslocamentos de olhar, ampliação da escuta das crianças, fortalecimento da intencionalidade pedagógica e maior compreensão da literatura e da linguagem escrita como experiências culturais e sociais na Educação Infantil.

PEDAGOGIA DO AFETO NA FORMAÇÃO DOCENTE: VÍNCULOS, ESCUTA E TRANSFORMAÇÃO NO LEEI

Parte significativa dos resultados desta formação pode ser compreendida à luz de uma pedagogia do afeto. A gratidão, compreendida como memória do coração, expressa o sentimento que atravessa a recordação de cada encontro, de cada partilha e de cada gesto construído coletivamente ao longo do percurso formativo.

Nesse processo, constituímos-nos em uma rede de afetos: ora sendo afetadas pelas histórias, fragilidades e potências umas das outras; ora afetando, intencionalmente, o espaço formativo por meio da escuta sensível, do acolhimento e do compromisso com o desenvolvimento coletivo. Tal dinâmica evidencia que a formação docente ultrapassa a dimensão técnico-instrumental, afirmando-se como experiência relacional e humana.

Os encontros semanais, realizados às quintas-feiras, extrapolaram a dimensão técnico-metodológica da formação continuada e consolidaram-se como espaços de humanidade. Entre relatos pessoais, desafios profissionais, superações cotidianas e pequenos gestos de cuidado — como os “mimos” compartilhados —, foi sendo tecida uma rede de pertencimento e reconhecimento mútuo.

Cada gesto, a exemplo da caneca ofertada no Dia dos Professores, materializa mais do que um presente simbólico: representa vínculo, respeito e valorização da trajetória docente. Nesse sentido, o afeto configura-se como elemento estruturante da relação formadora–cursistas, reafirmando a importância das dimensões ética e estética na formação.

Imagem 1



Imagem 2



Imagens 1 e 2: caneca presenteada à professora Jani pelo dia dos professores.
Fonte: *Dossiê leitura e escrita na educação infantil (LEEI)* (MEDEIROS, 2025)

Este relato é atravessado pelo desejo de que a formação continuada, especialmente aquela voltada às literaturas para as infâncias, se perpetue, se fortaleça e amplie seu alcance, impactando novas gerações de docentes e, conseqüentemente, as crianças em seus primeiros contatos com a leitura e a escrita.

Assim, reafirma-se que a formação continuada deve ser compreendida também como formação humana — construída na relação consigo, com o outro e com o mundo —, em uma perspectiva que integra afeto, conhecimento e compromisso social.

O afeto, nesse contexto, não é acessório à formação docente, mas condição de possibilidade para que ela se realize em sua dimensão mais humana, crítica e transformadora.

Embora o presente tenha sido entregue à Formadora Jani, a frase estampada na caneca — “Eu sou mansa, mas minha função de viver é feroz.” (LISPECTOR, 2020, p. 116) — parece traduzir a identidade coletiva de todas as docentes participantes. A identificação com as palavras de Clarice Lispector não é casual. A trajetória docente, especialmente na Educação Infantil, exige delicadeza no trato, escuta sensível e afeto constante; contudo, também demanda coragem, resistência e firmeza diante dos desafios cotidianos.

Nesse sentido, a docência revela-se como prática paradoxal e, ao mesmo tempo, profundamente humana: é mansa na acolhida, mas feroz na defesa do direito à educação, na luta por condições dignas de trabalho e na permanência cotidiana diante das adversidades. Tal condição evidencia que o trabalho docente não se sustenta apenas em competências técnicas, mas se ancora, sobretudo, em dimensões éticas, afetivas e políticas.

A frase que acompanha o objeto simbólico ultrapassa, portanto, seu caráter estético e se configura como expressão de uma identidade profissional compartilhada, construída na relação com o outro e no enfrentamento coletivo das realidades vividas na escola pública. Ser “mansa” e “feroz” não constitui contradição, mas síntese da complexidade que marca o fazer docente: sensibilidade e resistência coexistem como fundamentos da prática pedagógica.

Nesse contexto, o afeto não se apresenta como elemento secundário, mas como princípio estruturante das relações educativas. É por meio dele que se estabelece a confiança, se fortalece a escuta e se viabiliza a construção de vínculos que sustentam o processo de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, é essa mesma dimensão afetiva que impulsiona a resistência, mobiliza a ação docente e reafirma o compromisso com a transformação social.

Há momentos em que o percurso se apresenta árduo, por vezes atravessado por sentimentos que se aproximam do fracasso. Entretanto, desistir não é uma possibilidade

para quem assume o compromisso com a formação humana das crianças que nos são confiadas. Recomeçamos. Reinventamo-nos. Seguimos adiante.

Imagem 3



Imagem: azulejo personalizado apresentado à professora Jani pelo término do curso.

Fonte: *Dossiê leitura e escrita na educação infantil (LEEI)* (MEDEIROS, 2025)

Se aquilo que nomeamos como fracasso nada mais for do que a insistente tentativa de alcançar o melhor para nossas crianças, talvez o termo mais adequado para definir essa postura não seja fragilidade, mas ferocidade — a ferocidade de quem acredita na educação, persiste apesar dos obstáculos e transforma cada desafio em impulso para continuar.

Tal compreensão se ancora nos inúmeros desafios relatados pelas participantes ao longo da formação. Diante das adversidades presentes no cotidiano escolar — frequentemente expressas em silêncios institucionais, carências estruturais ou discursos desestimuladores —, a postura que emerge dessas educadoras não é de retração, mas de coragem. A resposta que se impõe, muitas vezes de forma imediata e intuitiva, é uma reação audaciosa, marcada pela disposição de enfrentar, reinventar e prosseguir.

Assim, a mansidão que caracteriza as ações pedagógicas não deve ser confundida com passividade. Ao contrário, ela revela a essência profunda da docência: uma força serena que sustenta uma prática intensamente comprometida. Trata-se de uma “mansidão

feroz”, que se manifesta no equilíbrio entre sensibilidade e firmeza, entre cuidado e intencionalidade pedagógica.

Foto 5: Encontro presencial do LEEI . Turma VI. Semed Nova Iguaçu, RJ



Fonte: *Dossiê leitura e escrita na educação infantil (LEEI)* (MEDEIROS, 2025)

São ferozes quando articulam as dimensões do cuidar e educar; quando planejam atividades significativas e as realizam com os recursos disponíveis, ainda que escassos; quando buscam a formação continuada; quando se orientam por princípios éticos; quando acompanham atentamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; e quando refletem criticamente sobre sua prática cotidiana. Essa ferocidade se expressa na persistência, na responsabilidade e na crença na potência transformadora da educação. Ainda que o termo “ferocidade” não esteja explicitamente presente nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, sua essência encontra-se implicitamente inscrita nas atribuições e responsabilidades docentes ali delineadas. A função da professora pressupõe compromisso integral com o desenvolvimento das crianças e com a qualidade do processo educativo.

Por essa razão, a cada educadora que atua na Educação Básica e se dispõe a compartilhar suas práticas, dirigimos nosso reconhecimento e admiração. Celebramos sua dedicação e valorizamos seus percursos. Como afirmou Vinícius de Moraes, “Mulher, que máquina és” (MORAES, 1983), evocando a força e a complexidade do feminino.

A essas professoras, este trabalho se apresenta como gesto de reconhecimento de suas trajetórias e de seus feitos. Assim, dedicam-se também os versos de Clarice Lispector, como convite à permanência do sonho e da esperança. Parabeniza-se e

agradece-se profundamente a essas profissionais que, com generosidade, compartilham saberes de vida, de pesquisa, de prática e de sensibilidade, reafirmando, diariamente, a grandeza da docência.

É nessa tensão entre delicadeza e resistência que a docência se afirma como prática ética, estética e política, capaz de transformar vidas — inclusive a de quem ensina.

É oportuno registrar o reconhecimento e a gratidão pela atuação da Formadora Estadual *Gabriela Barreto da Silva Scramingnon*, cuja escuta atenta e acompanhamento contínuo foram fundamentais para o êxito do processo formativo.

Foto 6: Encontro presencial do LEEI . Turma VI. Semed Nova Iguaçu, RJ



Fonte: *Dossiê leitura e escrita na educação infantil (LEEI)* (MEDEIROS, 2025)

Nesta terra iguaçuana, há professoras capazes de construir uma educação equânime, sensível e culturalmente significativa. Esta obra reafirma essa potência ao evidenciar que as narrativas e experiências docentes constituem instrumentos de aprimoramento, inovação e transformação da prática escolar.

A literatura para as infâncias não se configura como ornamento curricular, mas como fundamento da formação humana. E são essas professoras que, no cotidiano da escola, tornam esse princípio realidade, ao transformar a leitura em experiência viva, significativa e formadora.

São elas que, ao entrelaçarem afeto, linguagem e cultura, reafirmam a escola como espaço de humanização, memória e transformação social.

A “estrada” que Manuel Bandeira (1967) nos apresenta em seu poema evoca a passagem do tempo, as escolhas realizadas ao longo do percurso e os encontros que

conferem sentido à caminhada. Cada curva, cada movimento, cada detalhe aparentemente simples carrega marcas de singularidade e de memória. Assim também se configura a trajetória docente: uma estrada viva, atravessada por desafios, descobertas e permanentes recomeços.

Se, por analogia, compreendermos essa estrada como o percurso profissional docente, reconheceremos que nela habitam não apenas as dificuldades e tensões do cotidiano escolar, mas também as possibilidades de crescimento e transformação. Há momentos em que o caminho se apresenta árido, desgastado, marcado por obstáculos que desanimam. Contudo, é justamente nas superações que a estrada se revela fértil e iluminada. O tempo passa — como no murmúrio do poema —, mas cada passo inscreve marcas de aprendizagem.

A formação docente continuada constitui dimensão essencial dessa caminhada. Não se configura como ponto de chegada, mas como movimento permanente. No campo da leitura para as infâncias, formar-se continuamente implica ampliar o olhar para as múltiplas linguagens das crianças, reconhecer suas culturas, experiências e modos próprios de significar o mundo. Implica, igualmente, incluir os adultos — professores, gestores, famílias e comunidade — como sujeitos aprendentes, capazes de revisitar suas memórias de infância e redescobrir a leitura como experiência estética e social.

Quando nos dispomos a compartilhar práticas, relatar experiências e escutar as vivências uns dos outros, fortalecemos uma rede formativa que ultrapassa a dimensão técnica e alcança o humano. Aprendemos com as histórias das crianças e também com as histórias dos adultos que as acompanham. Nesse contexto, a leitura deixa de ser apenas conteúdo curricular e se constitui como encontro, diálogo e construção coletiva de sentidos.

Os encontros formativos — como os vivenciados no LEEI — configuram-se, assim, como marcos dessa estrada. São momentos de estudo teórico, trocas sinceras, leituras partilhadas, (des)construções e afetos que permanecem inscritos na memória profissional e pessoal. A materialização deste trabalho representa uma dessas marcas: resultado de experiências que nos afetaram e que, por sua vez, ressignificaram nossas práticas.

Deseja-se que essa potência formativa continue a reverberar, impactando crianças e adultos em todas as dimensões que caracterizam essa etapa da vida — curiosidade, imaginação, sensibilidade, criatividade, escuta e construção de vínculos. Que nós,

educadores, sigamos compartilhando saberes, aprendendo com as experiências vividas e reconhecendo que a estrada da formação jamais se encerra.

Que a caminhada não se transforme em peso, mas em jardim. Que, a cada nova curva, encontremos sementes de leitura, de afeto e de esperança. E que a formação continuada permaneça como compromisso ético com as infâncias — e também com o adulto que habita em cada um de nós.

ENTRE CAMINHOS E CONTINUIDADES: O PRESENTE E AS PROJEÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE

A autora desenvolve sua prática docente no CIEP Brizolão Municipalizado 328 Marie Curie, localizado no município de Duque de Caxias (RJ), junto a uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais. Nesse espaço, as premissas da sua formação se materializam no cotidiano escolar por meio de práticas pedagógicas que valorizam a escuta das crianças, a produção de sentidos, a ludicidade e a leitura como experiência estética e social.

A sala de aula configura-se, assim, como espaço de experimentação e ressignificação das aprendizagens construídas na formação docente, permitindo a articulação entre teoria e prática. Atividades como a valorização do nome próprio, a produção de narrativas coletivas, o trabalho com emoções e a construção de experiências de leitura e escrita significativas evidenciam o compromisso com uma alfabetização que ultrapassa a dimensão técnica, alcançando a formação integral das crianças.

No desdobramento desse percurso formativo, o ano de 2025 marca a ampliação da política pública com a instituição do Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil – Pro-LEEI, por meio da Portaria MEC nº 85. Essa nova etapa reafirma e expande os princípios já consolidados no LEEI, fortalecendo a formação docente como eixo estruturante para a garantia do direito à alfabetização na idade adequada.

Nesse contexto, a experiência vivenciada em 2024 como Formadora Municipal no município de Nova Iguaçu (RJ) ganha continuidade e novos contornos a partir da atuação na Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo (RJ), onde a autora passa a integrar as ações formativas do Pro-LEEI 2025/2026. O município, reconhecido com o Selo Prata do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, evidencia avanços significativos no investimento em políticas de formação docente, acompanhamento da aprendizagem e organização da gestão educacional com foco na alfabetização.

A formação desenvolvida no âmbito do Pro-LEEI, realizada no Polo Cederj de Belford Roxo, constitui-se como espaço de fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas à oralidade, leitura e escrita, com abordagem lúdica, significativa e contextualizada para as crianças da Educação Infantil. Trata-se de uma iniciativa que articula formação continuada, valorização das boas práticas e compromisso com a construção de uma base sólida de alfabetização desde os primeiros anos escolares.

Dessa forma, a atuação simultânea como formadora e professora possibilita um movimento dialógico e reflexivo, no qual a formação continuada alimenta a prática pedagógica, ao mesmo tempo em que o cotidiano da sala de aula retroalimenta os processos formativos. Esse entrelaçamento reafirma o papel da docente como sujeito em permanente formação, capaz de construir, compartilhar e ressignificar saberes a partir da experiência.

Nesse sentido, o presente se configura como tempo de materialização das aprendizagens, em que a formação docente deixa de ser apenas espaço de estudo e se torna prática viva, encarnada no cotidiano escolar e nas relações estabelecidas com as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Novos capítulos se abrem para a história da leitura e da escrita na Educação Infantil, especialmente no contexto das políticas públicas de formação docente que vêm sendo fortalecidas nos últimos anos. O percurso apresentado neste estudo evidencia que a formação continuada, quando ancorada na experiência, na escuta e no compartilhamento de práticas, constitui-se como elemento central para a ressignificação do fazer pedagógico.

A trajetória vivenciada no LEEI, no ano de 2024, e seus desdobramentos no ProLEEI, a partir de 2025/2026, demonstram que a formação docente não se encerra em si mesma, mas se prolonga no cotidiano escolar, nas relações estabelecidas com as crianças e na construção coletiva de saberes. Nesse sentido, o presente configura-se como tempo de materialização das aprendizagens, em que teoria e prática se entrelaçam de forma indissociável.

A atuação simultânea como formadora municipal e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental reafirma a potência dessa articulação, ao evidenciar que a formação continuada ganha sentido quando se traduz em práticas pedagógicas vivas, contextualizadas e comprometidas com a formação integral das crianças.

Projetando o futuro, destaca-se a necessidade de fortalecer políticas públicas que valorizem a formação docente, ampliem espaços de escuta e promovam o compartilhamento de boas práticas. A consolidação de iniciativas como o LEEI e o ProLEEI aponta para a construção de uma educação mais equânime, sensível e culturalmente significativa, em que a leitura e a escrita sejam vividas como direito, experiência e possibilidade de transformação.

Assim, reafirma-se que a literatura para as infâncias não pode ser compreendida como elemento acessório do currículo, mas como fundamento da formação humana. Formar leitores é formar sujeitos — críticos, sensíveis e capazes de dialogar com o mundo.

Por fim, permanece o convite à continuidade dessa caminhada: que educadores e educadoras sigam compartilhando saberes, aprendendo com as experiências vividas e reconhecendo que a formação docente é processo permanente, tecido no encontro entre o eu, o outro e o mundo.

Que novos capítulos continuem sendo escritos — nas salas de aula, nas formações e nas histórias que ainda estão por vir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, Manuel. *O ritmo dissoluto*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967.

BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Enfance: Éloge de la poupée et autres essais*. Paris: Éditions Payot & Rivages, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 85, de fevereiro de 2025**. Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI). Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 2026.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: abr. 2025.

CEREJA, José Henrique de Almeida (org.). Dossiê educação de jovens e adultos: incluir e transformar. *Revista Literária Barbante*, v. 13, n. 98, 1 jun. 2025. ISSN 2238-

1414. Disponível em: <https://revistabarbante.com.br/wp-content/uploads/2025/06/completabarbante01062025.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2026.

CORALINA, Cora. *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. 6. ed. São Paulo: Global, 1997.

FERREIRA, Janaína Cardoso da Mota. Professora: uma realização com frequentes desafios. In: *Caminhos da ciência: estudos interdisciplinares*. Natal/RN: Amplamente Cursos e Formação Continuada, 2024. v. 1, p. 18–20.

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G. H.* Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LÓPEZ, María Emilia. *La poética de la infancia*. Belo Horizonte: Seminário Poéticas da Infância, 2023.

MEDEIROS, Janiara de Lima. A reforma do ensino médio: estudo crítico da Lei nº 13.415/2017. [S.l.]: Editora e-Publicar, 2021. E-book. Disponível em: https://janimedeiroseducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/08/A-REFORMA-DO-ENSINO-MEDIO_JANIARA-DE-LIMA-MEDEIROS.pdf. Acesso em: 18 fev. 2026.

MEDEIROS, Janiara de Lima. *Cordel de primeira viagem: estudantes em sua estreia literária pelo sertão encantado da cultura nordestina*. Natal: Lucgraf, 2025.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o trabalho x formação para a vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Professora? Por quê? In: *Amplamente: diálogos & experiências*. Natal: Editora Amplamente, 2024. p. 45–51.

MEDEIROS, Janiara de Lima (org.). *Fábulas para se ler além da escola*. Itapiranga: Editora Schreiber, 2024.

MEDEIROS, Janiara de Lima; FERREIRA, Janaína Cardoso da Mota. Dossiê: leitura e escrita na educação infantil (LEEI): formação de professoras e práticas pedagógicas no Município de Nova Iguaçu (RJ). *Revista Literária Barbante*, v. 13, n. 94, 2025.

MEDEIROS, Janiara de Lima; FERREIRA, Janaína Cardoso da Mota. Corpos, brincadeiras e interações. In: *Panorama Científico: estudos e pesquisas*. Natal/RN: Amplamente Cursos e Formação Continuada, 2024. v. 1, p. 21–23.

MEDEIROS, Janiara de Lima; MACEDO, L. S. O desenvolvimento da inteligência socioemocional na Educação Infantil e a relação professor-aluno. In: *Congresso Internacional Movimentos Docentes*, 2023, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: V&V Editora, 2023. p. 430.

MEDEIROS, Janiara de Lima; RIBEIRO, William de Goes. A leitura e a produção textual teorizadas no currículo: fábulas que convocam aos olhares pedagógico e político. In: *Amplamente: diálogos e experiências*. Natal: Editora Amplamente, 2024. p. 53–56.

MEDEIROS, Janiara de Lima; SILVA, I. V. B. Corpo e movimento: a linguagem da dança na Educação Infantil. *Revista de Comunicação Científica – RCC*, UNEMAT, p. 105–121, 2024.

MORAES, Vinícius de. *Novos poemas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

NOVIKOFF, Cristina et al. *Ensino-aprendizagem: novas abordagens*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Pessoal, 2021.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; CORSINO, Patrícia. Projeto leitura e escrita na Educação Infantil: contribuições para uma política de formação. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 19, 2023.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Indez*. 12. ed. São Paulo: Global, 2004.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Vermelho amargo*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

RIBEIRO, William de Goes (org.). Dossiê teorias de currículo: um diálogo com estudantes de Pedagogia. *Revista Literária Barbante*, v. 13, n. 90, 2025.

RIBEIRO, William de Goes; MEDEIROS, Janiara de Lima (org.). *Jornada GPECULT: a exclusão da diferença na escola*. Natal: Lucgraf, 2025.

REVISTA LITERÁRIA BARBANTE. Edição especial do Dia Internacional da Mulher. *Revista Literária Barbante*, v. 13, n. 85, 2025.

CAPÍTULO 8

"RECONTANDO HISTÓRIAS": incentivo à leitura e à produção textual por uma abordagem lúdica no ensino de verbos para ensino fundamental II

*Janiara de Lima Medeiros*¹⁵

Universidade Federal Fluminense – UFF

*Débora de Vilhena Alves Andrade*¹⁶

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Resumo: Este trabalho apresenta uma experiência pedagógica com o projeto “Recontando Histórias”, voltado para o estímulo à leitura e à produção textual entre alunos do Ensino Fundamental. Trata-se de uma proposta desenvolvida nas turmas do 6º e 7º anos do Colégio Estadual Professora Maria Helena Amaral Alarcão, em Nova Iguaçu (RJ), idealizada e conduzida pela professora Débora de Vilhena Alves Andrade. O projeto integrou conteúdos gramaticais — especificamente o estudo de verbos em seus tempos, modos e conjugações — com uma abordagem lúdica de reconstrução e reinvenção de narrativas. Dentre as leituras utilizadas, destaca-se *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, cuja leitura favoreceu o desenvolvimento da compreensão leitora crítica, da análise de personagens e temas como amizade, amor, vaidade e responsabilidade. A proposta promoveu também debates em grupo e produções escritas autorais, incentivando a reflexão sobre valores humanos e sociais a partir da literatura. Os resultados indicam que metodologias interativas e literárias favorecem uma aprendizagem significativa, despertando emoções e ampliando o domínio da linguagem oral e escrita.

Palavras-chave: Leitura; Produção textual; Ensino de verbos; Lúdico; O Pequeno Príncipe; Ensino Fundamental.

¹⁵ Doutoranda em Educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE UFF), Linha Filosofia, Estética e Sociedade (FES). Integrante dos Grupos de Pesquisa (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia Política e Educação (NuFiPE); Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento: o Pensamento Crítico Latino-Americano e a Tradutibilidade de Antonio Gramsci (GPETED) e; Grupo de Pesquisa Educação e Cultura (GPECult), todos vinculados à Universidade Federal Fluminense (UFF). Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: jlmedeiros@id.uff.br

¹⁶ Formação acadêmica: Licenciada em Letras pela UniverCidade - Faculdade da Cidade, Graduanda em Filosofia pela Universidade Federal de São João Del-Rei, Especialização em Gestão e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes, Especialização em Orientação Educacional pela Faculdade São Luis Jaboticabal, Pós graduanda em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela UFRRJ. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Cultura (GPECult). E-mail: debora.alves@prof.educacao.rj.gov.br

INTRODUÇÃO

A leitura e a produção textual são competências fundamentais para a formação crítica e criativa dos estudantes, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Contudo, muitos alunos demonstram dificuldades tanto em compreender estruturas linguísticas, como o uso dos verbos conforme a norma padrão da língua portuguesa, quanto em envolver-se com atividades escritas. Com base nesse desafio, o projeto “Recontando Histórias” foi criado com o objetivo de unir ensino gramatical à ludicidade, utilizando a releitura e a recriação de narrativas como caminho para um aprendizado mais engajado e significativo.

O trabalho resultado do projeto “Recontando histórias” criado e também conduzido pela professora Débora de Vilhena Alves Andrade nas turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Prof. Maria Helena Amaral Alarcão, localizado em Nova Iguaçu, RJ, foi elaborado traçando os seguintes objetivos:

- compreender e valorizar as narrativas.
- desenvolver a oralidade e a escuta ativa.
- reescrever histórias utilizando os tempos verbais.
- fazer uso da intertextualidade como método de transformação de textos diversos.
- estimular a criatividade e a expressão artística.
- representar a história recontada em forma teatral.

O ENCONTRO DAS AUTORAS

Destaca-se neste trabalho, oportunamente, como se dá o encontro entre as autoras: a professora Janiara de Lima Medeiros (Medeiros), conheceu a professora regente Débora de Vilhena Alves Andrade (Andrade) durante uma pesquisa de campo realizada no âmbito do projeto Emoções em Rede, vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro¹⁷, no 1º semestre de 2025. Na ocasião, o Colégio Estadual Professora Maria Helena Amaral Alarcão foi uma das instituições indicadas para a investigação.

¹⁷ O programa "Emoções em Rede" nomeia o projeto intitulado Estudo e Pesquisa de Avaliação Multidimensional da Educação da Rede Estadual do Rio de Janeiro cujo o qual se insere no contexto mais amplo das políticas públicas de educação do Rio de Janeiro que buscam aprimorar a qualidade do ensino e promover o bem-estar dos estudantes. Disponível em <https://www.folha1.com.br/geral/2024/10/1302741-governo-do-estado-vai-iniciar-o-maior-estudo-socioemocional-ja-realizado-na-educacao.html> e <https://www.instagram.com/reel/DCM6DoJpv0S/> Acesso em Jul 25

Embora não sendo o objetivo da investigação de campo realizada por Medeiros, foi nesse contexto em que a mesma teve acesso a uma das aulas desenvolvidas por Andrade. Os resultados comportamentais observados pelos alunos em aula despertaram o interesse de Medeiros em registrar e valorizar o projeto “Recontando histórias”, bem como outras propostas pedagógicas conduzidas pela docente no componente curricular de Língua Portuguesa desencadeadas a partir desta prática.

Dentre os aspectos observados, destaca-se a abordagem interdisciplinar adotada por Andrade, que articula os conteúdos da língua portuguesa com diferentes áreas do conhecimento, como a arte, a geografia, a filosofia e até mesmo a matemática. Em vez de tratar a língua como um conjunto isolado de regras, a professora promoveu atividades que integravam leitura, escrita, interpretação textual e outros saberes, proporcionando uma aprendizagem mais contextualizada, profunda e significativa.

A riqueza da experiência foi confirmada pelos próprios estudantes, que relataram, em muitos casos, não se sentirem motivados anteriormente pela disciplina, mas que passaram a demonstrar interesse e envolvimento devido à forma cativante, lúdica e afetuosa com que a professora conduzia as aulas. Nesse caso específico, a leitura de uma obra literária possibilitou reflexões sobre mensagens atemporais, ampliando a compreensão dos alunos sobre o texto e sobre si mesmos.

Diante do impacto observado, Medeiros incentivou Andrade a sistematizar e registrar suas experiências pedagógicas, compreendendo que práticas como essa merecem ser documentadas, compartilhadas e ampliadas como referência para outros educadores comprometidos com uma educação sensível, crítica e transformadora.

“Recontando histórias”, conforme elaborado por Andrade e assim apresentado à Medeiros, buscou integrar o estudo dos tempos e modos verbais ao desenvolvimento de competências leitoras e discursivas, por meio da leitura de contos, fábulas, lendas e da obra literária *O Pequeno Príncipe* (SAINT-EXUPÉRY, 2007). Essa leitura, em particular, despertou nos estudantes reflexões profundas sobre valores como amizade, amor, responsabilidade, empatia e a importância de ver o mundo com os olhos de uma criança. Ao relacionarem esses temas à vida cotidiana, os alunos ampliaram sua compreensão leitora e expressaram emoções como ternura, compaixão e encantamento.

A proposta pedagógica aliou o ensino da gramática normativa à ludicidade, utilizando a reconstrução de narrativas como estratégia para ensinar tempos, modos e conjugações verbais. O objetivo da atividade foi tornar o aprendizado mais significativo, prazeroso e conectado à vivência dos estudantes.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino da língua portuguesa deve ultrapassar a memorização de regras gramaticais isoladas. Segundo Soares (2002), a linguagem deve ser trabalhada como prática social e significativa. Nesse sentido, os multiletramentos e a abordagem crítica da leitura ganham importância ao favorecerem a compreensão de mundo e a formação cidadã.

O uso da literatura como eixo articulador de práticas pedagógicas é defendido por Antunes (2003), que destaca a necessidade de um ensino de língua que dialogue com o imaginário, os afetos e as realidades dos estudantes. Ao integrar a leitura de *O Pequeno Príncipe* a uma proposta gramatical e criativa, ampliou-se a possibilidade de desenvolvimento integral dos alunos.

Foto 1: mural expositivo com os trabalhos produzidos pelos alunos.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

A inserção do lúdico, conforme defende Kishimoto (2010), contribui para a motivação dos estudantes, facilitando a aprendizagem por meio da brincadeira, da imaginação e da liberdade criativa. Complementando essa perspectiva, Medeiros (2019, 2020) defende uma formação para a vida, que articule conteúdo, valores e emancipação, respeitando o tempo e o olhar dos sujeitos da aprendizagem.

Além dos autores que discutem a linguagem como prática social e o lúdico como ferramenta pedagógica, a proposta também se alinha aos princípios da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), que propõe o desenvolvimento de competências socioemocionais e a articulação entre leitura, produção textual, análise linguística e valores humanos. No componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais, destacam-se as habilidades:

- (EF67LP01): Identificar, em textos lidos ou ouvidos, marcas linguísticas e discursivas relacionadas à construção de sentidos e aos usos dos tempos e modos verbais.
- (EF67LP03): Planejar, produzir e revisar textos narrativos com coesão e coerência, respeitando a estrutura do gênero.
- (EF69LP11): Analisar e refletir sobre os efeitos de sentido de recursos expressivos como metáforas, ironia, humor e intertextualidade.
- (EF69LP21): Expressar sentimentos, opiniões e vivências em práticas de escuta e fala.

Essa abordagem, ao promover o letramento literário e emocional por meio da literatura, está também conectada à *competência geral 8 da BNCC*, que orienta a valorização do autoconhecimento e do cuidado com o outro, como fundamentos para o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação.

2. O PROJETO “RECONTANDO HISTÓRIAS”

O projeto “Recontando Histórias” foi estruturado em atividades que promoveram a leitura de diferentes narrativas, com ênfase na reescrita criativa e no uso expressivo dos verbos. Entre as leituras propostas, destaca-se *O Pequeno Príncipe*, cuja sensibilidade e profundidade simbólica possibilitaram a análise crítica dos personagens e a articulação entre literatura e vida.

As etapas do projeto envolveram:

1. Leitura coletiva e discussão de contos e da obra *O Pequeno Príncipe*;
2. Identificação dos verbos nos textos e estudo de suas flexões;
3. Oficinas de reescrita e criação de novos desfechos;
4. Produções textuais individuais e dramatizações coletivas.

A partir das leituras, os alunos foram incentivados a refletir sobre os sentimentos dos personagens, os dilemas vivenciados, e a projetar esses temas em sua própria realidade. Os principais temas debatidos foram:

- Amizade e afeto verdadeiro (príncipe e raposa);
- Vaidade e egoísmo (rei, vaidoso, homem de negócios);
- Solidão e sentido da vida (aviador e a rosa);
- Responsabilidade com o outro (“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”).

Esses temas foram ressignificados em produções autorais, nas quais os estudantes criaram cartas entre os personagens, novos capítulos e dramatizações que demonstraram sensibilidade, empatia e domínio crescente da linguagem

3. RESULTADOS OBSERVADOS

Durante a execução do projeto, observou-se um aumento significativo no engajamento discente, na participação oral e na qualidade das produções escritas. Os alunos demonstraram maior domínio dos tempos verbais, especialmente os mais complexos (pretérito imperfeito, futuro do pretérito), e passaram a empregar os verbos com mais consciência estilística.

Foto 2: mural expositivo com os trabalhos produzidos pelos alunos.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Além dos avanços gramaticais, os relatos dos alunos evidenciaram a capacidade de compreender e expressar sentimentos a partir da leitura. Muitos identificaram-se com o Pequeno Príncipe, verbalizando emoções como saudade, ternura, compaixão e desejo de cuidar do outro. As dramatizações e oficinas de escrita estimularam a autoria, a oralidade e o trabalho em grupo.

As dificuldades iniciais com tempos verbais (como o pretérito imperfeito ou o futuro do presente) foram sendo superadas por meio da prática contextualizada. As produções textuais demonstraram amadurecimento na estrutura narrativa, maior coesão e

uso intencional dos verbos para marcar ações, sentimentos e temporalidade. O mural final com as histórias recriadas e os registros das apresentações cênicas revelaram o protagonismo dos estudantes e a potência da leitura literária como eixo de formação integral.

4. LEITURA COMPLEMENTAR: A FÁBULA "ESCOLA DAS EMOÇÕES"

Com encerramento do projeto, propõe-se a leitura da fábula “Escola das Emoções”, escrita por Medeiros (2024) e publicada na Revista *Barbante* (2025). A história se passa em um bairro onde a escola é reconhecida por ensinar seus alunos a expressarem suas emoções por meio de “caras e bocas”. A narrativa, de tom poético e reflexivo, estimula o autoconhecimento, o equilíbrio emocional e a consciência das expressões faciais e corporais como forma de comunicação afetiva.

Essa leitura serviu como ponto de síntese e aprofundamento do trabalho desenvolvido, ampliando a dimensão emocional da experiência com *O Pequeno Príncipe* e com as histórias recontadas. A partir da fábula, os alunos puderam refletir sobre como sentem, reagem e se expressam diante das situações da vida cotidiana. Também realizaram pequenas dramatizações com base na história, identificando emoções primárias (tristeza, alegria, raiva, medo, surpresa) e associando-as às vivências escolares.

A atividade contribuiu diretamente para a construção de um espaço pedagógico mais sensível, afetivo e inclusivo, onde as emoções são reconhecidas como parte essencial do processo de aprender e conviver.

5. TRABALHANDO COM VERBOS

A partir das atividades de leitura e produção escrita no projeto "Recontando Histórias" construído por Andrade, foi plenamente possível trabalhar tempos, modos e formas verbais, assim como os pronomes pessoais do caso reto, de maneira contextualizada, lúdica e significativa.

Assim, a partir de autores como Antunes (2003), em que o ensino de gramática é apresentado inserido na prática textual e no contexto de uso; Travaglia (2003), que propõe o ensino da gramática como um recurso de leitura e produção de textos; Soares (2002) que defende a gramática como parte da formação do sujeito em práticas sociais de linguagem e; a própria BNCC (Brasil, 2017) que descreve o ensino de verbos deve ser

feito com base em práticas reais de linguagem e gêneros textuais diversos, Medeiros sugere atividades como:

5.1 Tempos verbais (pretérito, presente, futuro)

Durante a reescrita das histórias ou a leitura de *O Pequeno Príncipe* e da fábula *Escola das Emoções*, estimule os alunos a identificar os verbos utilizados e a refletir em que tempo verbal estão. Exemplo prático:

- O narrador de *O Pequeno Príncipe* usa muito o pretérito imperfeito ("vivía", "falava").
- A fábula *Escola das Emoções* também traz verbos no presente do indicativo, reforçando a atualidade da mensagem.

Proposta de exercício: Peça aos alunos para reescrever um parágrafo da história em outro tempo verbal, modificando o contexto narrativo (ex: transformar um trecho do passado para o futuro, refletindo sobre o que poderia acontecer com os personagens).

5.2 Modos verbais (indicativo, subjuntivo, imperativo)

Ao trabalhar com sentidos e hipóteses é possível esclarecer aos alunos a possibilidade de inserir em diversos contextos uma forma de “brincar” com os modos verbais, como por exemplo:

- Ao criar finais alternativos ou cartas entre personagens, os alunos usam naturalmente o modo subjuntivo (“se eu fosse”, “se ele tivesse”).
- O imperativo pode ser explorado nas dramatizações ou nos conselhos dos personagens (“Cuide bem da sua rosa!”).

Sugestão de atividade lúdica: Jogo dos “comandos”: alunos assumem o papel dos personagens e devem se comunicar usando verbos no modo imperativo, encenando situações com expressividade.

5.3 Formas nominais dos verbos (infinitivo, particípio, gerúndio)

A aplicação da gramática no projeto se torna possível ao planejar as ações dos personagens ou descrever sentimentos, utilizando estas formas com naturalidade, como por exemplo:

- Infinitivo: “amar”, “cuidar”, “entender”.
- Particípio: “cativado”, “vivido”.
- Gerúndio: “andando”, “olhando”.

Sugestão de exercício textual: Criar frases poéticas ou cartas com foco em sentimentos, usando essas formas.

5.4 Pronomes pessoais do caso reto

Recomenda-se relacionar as formas verbais ao uso de pronomes pessoais do caso reto: eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas.

Os conceitos de sujeito e conjugação verbal podem ser introduzidos a partir da relação com os verbos pode, ao contrário do que normalmente é observado no ensino (até por sugestão dos documentos curriculares). A sugestão de forma invertida se dá a fim de ampliar a contextualização do aluno aos seus ambientes de experiência em momentos diferentes e, ao conhecer os “pronomes”, o conteúdo acerca dos “verbos” é reforçado, bem como ampliado o sentido por meio da prática pelos alunos.

Sugestão de atividade prática: em duplas, os alunos escolhem um trecho da história, substituem os nomes por pronomes e ajustam os verbos conforme a pessoa verbal.

Exemplos:

→ “*O Pequeno Príncipe* cuidava da rosa.”

→ “Ele cuidava da rosa.”

→ “Nós cuidávamos da rosa.”

Conforme as sugestões de Medeiros compartilhadas acima, o trabalho com verbos e pronomes pessoais do caso reto, é desenvolvido de forma articulada à leitura, à escrita e à recriação de narrativas na perspectiva do “Recontando Histórias”, reafirmando a importância de práticas pedagógicas que valorizem o uso real da linguagem em contextos significativos.

Ao promover a aprendizagem gramatical como parte integrante de uma experiência de leitura prazerosa, crítica e interdisciplinar, a proposta contribui para a formação de sujeitos capazes de refletir sobre a língua como instrumento de expressão, interação e transformação social. Tal perspectiva torna o estudo da gramática mais acessível, relevante e conectado às vivências dos estudantes, respeitando os princípios da BNCC e dialogando com teorias que defendem uma abordagem funcional e significativa do ensino de língua portuguesa.

REFLEXÕES FINAIS

A experiência com o projeto “Recontando Histórias” demonstrou que é possível ensinar conteúdos gramaticais de forma integrada, lúdica e crítica, promovendo não apenas o aprendizado formal da língua, mas também a sensibilidade, o pensamento

reflexivo e a expressão de valores humanos. A leitura de *O Pequeno Príncipe* funcionou como um catalisador de emoções e ideias, possibilitando aos alunos vivenciarem a literatura como espelho e janela para o mundo.

A proposta reafirma o papel da escola como espaço de construção de sentidos, diálogo e humanização. Projetos como este devem ser ampliados, pois mostram que, ao aproximar conteúdo, arte e valores, o ensino de língua portuguesa pode se tornar uma experiência viva, significativa e transformadora

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedantismo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.bncc.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jun. 2025.

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). *Fábulas para se ler além da escola*. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiber, 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo e educação*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDEIROS, Janiara de Lima. *Escola das emoções*. Revista Barbante, Rio de Janeiro, ano 3, n. 6, p. 104, mar. 2025. Disponível em: https://revistabarbante.com.br/wp-content/uploads/2025/03/completodossie_marco_jani2.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

MEDEIROS, Janiara de Lima. *A reforma do ensino médio: estudo crítico da Lei nº 13.415/2017*. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

MEDEIROS, Janiara de Lima; SILVA, Moisés; SANTOS, Silvio. *Plano Nacional de Educação: a busca pela equidade educacional brasileira*. In: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. Campina Grande - PB: Realize, 2020. v.7.

MEDEIROS, Janiara de Lima. *Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória*. Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 62. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2002

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

CAPÍTULO 9

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO BÁSICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Márcia Gonzaga de Brito*¹⁸

Universidade Federal Fluminense – UFF

A presença cada vez mais intensa da Inteligência Artificial (IA) no cotidiano brasileiro tem provocado mudanças profundas na maneira como diferentes grupos sociais interagem com a tecnologia. No contexto educacional, essas transformações tornam-se ainda mais significativas, uma vez que não é possível dissociar escola e sociedade. Foi a partir dessa constatação que passei a observar, de modo sistemático, como estudantes e professores da Educação Básica têm lidado com o uso crescente de ferramentas de IA — especialmente em atividades de leitura, escrita e pesquisa escolar.

No ambiente da sala de aula, tornou-se frequente a identificação de textos produzidos por IA, mesmo quando a orientação docente é pela construção de textos autorais. No entanto, compreendi que o plágio, embora potencializado pelas novas tecnologias, não é uma problemática exclusiva da era digital: ele acompanha a escola há décadas, em práticas de cópia manual, trabalhos prontos e adaptações superficiais de materiais externos. A IA não criou o plágio — apenas lhe deu novas formas.

Foi nesse cenário que aprofundi minhas reflexões, alinhando-as ao debate contemporâneo sobre ética, autoria e formação docente. Como defendo em Medeiros (2025):

o uso da inteligência artificial para futuros professores não se limita ao plágio, mas à perda da intencionalidade pedagógica e da auditoria

¹⁸ Graduada e pós-graduada em Letras. Membro do GPECULT – Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (UFF). E-mail: marciabritorio@gmail.com

reflexiva. A educação contemporânea, portanto, deve formar sujeitos capazes de compreender, criticar e co-criar com a IA, reconhecendo-a como instrumento de mediação cognitiva e ética, e não como substituto do pensar humano. (MEDEIROS,XXXX, 2025)

Nas práticas pedagógicas que acompanhei, percebi que muitos estudantes tendem a acreditar em respostas automatizadas como verdades absolutas. Em vários exercícios, identifiquei citações inexistentes, informações históricas distorcidas e conceitos ultrapassados — todos produzidos por sistemas de IA. Esses episódios se tornaram oportunidades formativas: a partir deles, propus aos alunos atividades de problematização e verificação das informações, incentivando-os a desconfiar, analisar e comparar dados. Os professores, por sua vez, puderam explorar estratégias para estimular o pensamento crítico sobre conteúdos automatizados, reforçando que a IA pode errar e que o papel humano é interpretar, contextualizar e validar.

Essas experiências dialogam com debates atuais sobre ética e transparência no uso da IA na educação. Como afirma Paulo Roberto Córdova (2025, p.17), no livro *Quem escreve o conhecimento? Um guia para o uso ético, responsável e transparente da Inteligência Artificial Generativa na educação e na pesquisa*, compreender o funcionamento da tecnologia, seus limites e riscos é fundamental para uma adoção consciente, que fortaleça — e não fragilize — a autoria e a autonomia dos sujeitos.

Vivenciar o cotidiano escolar diante dessa revolução tecnológica tem me mostrado que a IA não está apenas transformando a educação: ela está redesenhando seus fundamentos. Em um contexto em que algoritmos escrevem, avaliam e criam ao nosso lado, a fronteira entre produção humana e automatizada torna-se tênue. A escola do presente — e do futuro — precisa decidir de que maneira quer participar desse processo: como espectadora passiva ou como protagonista crítica.

Minhas reflexões e práticas descritas aqui se entrelaçam com trajetórias de pesquisa já consolidadas em produções recentes (MEDEIROS, 2024; 2025), nas quais discuto a relação entre educação, ética e transformação cultural. Entendo que integrar a IA de forma responsável exige mais do que normas: exige consciência pedagógica, intencionalidade crítica e compromisso com o desenvolvimento humano em sua integralidade.

Referências bibliográficas

CÓRDOVA, Paulo Roberto. *Quem escreve o conhecimento? Um guia para o uso ético, responsável e transparente da Inteligência Artificial Generativa na educação e na pesquisa*. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1134078>.

MEDEIROS, Janiara de Lima. *Inteligência artificial na formação de professores: desafios éticos, pedagógicos e culturais na era digital*. In: OPEN SCIENCE RESEARCH XXI. 2025. p. 655-676. DOI: <https://doi.org/10.37885/251020488>.

MEDEIROS, Janiara de Lima. *Uma leitura para a liberdade: diálogo entre Gramsci e Freire*. In: Congresso Nacional de Educação na Contemporaneidade. Natal: Amplamente, 2024.

MEDEIROS, Janiara de Lima; CARVALHO NETO, Cassiano Zeferino. *Entre a crise e a reinvenção: inovação como cultura, comunicação científica e formação docente na escola pública brasileira*. Revista de Comunicação Científica, v. 7, n. 20, 2025.

CAPÍTULO 10

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO MÉDIO: UMA LEITURA CRÍTICA DA REFORMA EDUCACIONAL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

*Keren Alves Ferreira*¹⁹
FACULDADE SÃO LUÍS

Resumo: O presente trabalho propõe uma reflexão crítica sobre práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), tomando como base a análise do capítulo 2 da obra *A Reforma do Ensino Médio: estudo crítico da Lei nº 13.415/2017*, de Janiara de Lima Medeiros. Mais do que uma resenha teórica, o texto se insere como um exercício de leitura da realidade educacional à luz da prática docente, especialmente no que se refere aos desafios da inclusão de estudantes neurodivergentes no cotidiano escolar. A partir dessa análise, busca-se problematizar os impactos da reforma nas condições concretas de ensino e aprendizagem, evidenciando tensões entre o discurso da flexibilização curricular e as reais possibilidades de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o trabalho dialoga com experiências pedagógicas que reconhecem a necessidade de uma escola que não apenas acolha a diversidade, mas que se reorganize para ensinar a todos, respeitando ritmos, subjetividades e modos distintos de aprender. Ao refletir sobre os limites da reforma, o texto aponta para a urgência de práticas educativas comprometidas com a equidade, a escuta sensível e a construção de estratégias pedagógicas inclusivas. Assim, contribui para o debate sobre boas práticas na educação, ao defender uma atuação docente crítica, ética e humanizada, capaz de tencionar políticas excludentes e afirmar o direito à aprendizagem como princípio fundamental.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Reforma do Ensino Médio; Neurodivergência; Currículo.

A presente resenha crítica tem como objetivo analisar o segundo capítulo do livro *A Reforma do Ensino Médio: estudo crítico da Lei nº 13.415/2017*, de autoria da professora e pesquisadora Janiara de Lima Medeiros. O capítulo em questão discute de forma aprofundada as mudanças estruturais provocadas pela referida Lei, inserindo a análise no contexto político-social do Brasil contemporâneo e propondo uma reflexão crítica acerca das contradições e implicações pedagógicas da reforma para a juventude escolar, especialmente para estudantes neurodivergentes. Medeiros observa que a

¹⁹ Professora de Ciências Biológicas, Graduanda em Pedagogia, Cruzeiro do Sul. Pós-Graduanda em Neuropsicopedagogia, Faculdade São Luís.

proposta de um novo Ensino Médio, centrada no discurso da flexibilização curricular e na valorização do “projeto de vida” dos estudantes, apresenta-se, em um primeiro olhar, como uma tentativa de modernizar a escola e conectá-la às necessidades dos jovens. Contudo, ao aprofundar a análise, a autora revela as contradições ocultas por trás desse discurso.

Ao ignorar as necessidades específicas desse público, a Reforma acaba reforçando processos de exclusão silenciosa, onde a escolha e o acesso aos itinerários formativos não se concretizam de forma equitativa. Inspirada nos estudos de Mantoan (2006), Medeiros defende que uma escola inclusiva deve ser capaz de ensinar a todos. No entanto, a ausência de estratégias adaptadas no novo modelo curricular revela um descompasso entre a teoria da inclusão e a prática institucional imposta pela reforma. A suposta personalização do percurso escolar oculta, na verdade, uma lógica excludente e meritocrática. Trago à reflexão acerca do novo modelo exigir dos estudantes um nível de autonomia, planejamento e organização emocional que muitos adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda estão em processo de construção.

Além disso, a autora faz uma crítica contundente à ênfase na formação técnica precoce, que revela uma lógica produtivista e capacitista. Tal ênfase reduz o escopo formativo dos estudantes a demandas do mercado de trabalho, negligenciando o desenvolvimento integral, crítico e sensível. Essa concepção, como alerta Medeiros, pode agravar a evasão escolar e o sofrimento psíquico de jovens que não se adequam ao modelo imposto. Nesse sentido, ela recupera a visão freiriana de que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996), e tal intervenção deve ser crítica, ética e humanizada.

A ideia de uma flexibilização curricular, que parece tão promissora, mostra-se frágil diante das dificuldades enfrentadas por esses estudantes. Optar por itinerários formativos específicos exige que o estudante tenha um certo grau de autonomia, planejamento e controle emocional — habilidades que muitos adolescentes, incluindo os neurotípicos, ainda estão desenvolvendo. Para quem tem TDAH ou TEA, esses desafios podem ser ainda maiores. A reforma, ao não oferecer adaptações curriculares que atendam às necessidades desses estudantes, acaba contribuindo para uma espécie de exclusão silenciosa: as opções existem, mas o acesso real e a permanência significativa muitas vezes não acontecem. Como destaca Mantoan (2006), “incluir é fazer com que a

escola aprenda a ensinar a todos”, mas essa proposta infelizmente não reflete esse princípio.

Outro ponto importante de atenção é a valorização excessiva da formação técnica em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Ao segmentar os trajetos escolares de forma precoce, a reforma acaba adotando uma lógica produtivista e capacitista, que limita as possibilidades de desenvolvimento integral dos estudantes. Ela sugere que o jovem precisa se adaptar ao mundo do trabalho, mesmo que isso signifique reprimir sua subjetividade, seus próprios tempos e, principalmente, suas necessidades educativas específicas. Para adolescentes com TDAH, que muitas vezes enfrentam dificuldades de organização, e para os autistas, que requerem estratégias de aprendizagem adaptadas, essa abordagem pode acabar aumentando a evasão escolar e o sofrimento. Segundo Freire (1996), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, e essa intervenção deve ser sempre crítica e humanizada.

É fundamental que a Reforma do Ensino Médio seja revista com foco em uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de acolher as diferenças e de potencializar cada estudante de forma integral. Mais do que apenas pensar no estudante como um projeto de vida, é essencial garantir que ele tenha o direito de construir esse projeto com dignidade, acolhimento e igualdade. A escola, nesse processo, deve ser um lugar de pertencimento e não de filtragem. Como professora e futura pedagoga e neuropsicopedagoga, sigo acreditando que a educação deve tocar o humano, aquele que sente, aprende no seu ritmo e deseja ser visto como é. E nesse cenário, os adolescentes neurodivergentes não podem mais ser invisibilizados pelas políticas públicas.

A leitura do capítulo oferece uma contribuição significativa para os debates sobre o futuro da educação no Brasil. Com clareza e profundidade, Janiara de Lima Medeiros evidencia os efeitos perversos da Reforma do Ensino Médio para a garantia de uma educação democrática e inclusiva. Sua análise denuncia uma lógica de “filtragem social”, que marginaliza justamente aqueles que mais necessitam de acolhimento e suporte pedagógico. Como pesquisadora comprometida com a inclusão e o direito à aprendizagem, a autora propõe uma escola que valorize o sujeito em sua totalidade, respeitando seu ritmo, suas necessidades e sua singularidade. Para além de discursos sobre protagonismo juvenil, ela reivindica políticas públicas que assegurem, de fato, as condições materiais, pedagógicas e emocionais para que todos os estudantes construam seu projeto de vida com dignidade e pertencimento.

Referências bibliográficas:

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MEDEIROS, Janiara de Lima. *A Reforma do Ensino Médio: estudo crítico da Lei nº 13.415/2017*. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

CAPÍTULO 11

PELAS VEREDAS DA ALFABETIZAÇÃO: LEITURA E LETRAMENTO.

*Patrícia Costa Pontes*²⁰
CIEP Brizolão Municipal 328 Marie Curie

Este relato de experiência refere-se ao projeto submetido para fins do II Prêmio Magda Soares alfabetização transformando vidas pela leitura, em 2025. O trabalho aborda a vivência da prática pedagógica em uma turma de alfabetização com faixa etária entre 6 e 7 anos, da CIEP Brizolão Municipalizado 328 Marie Curie, da cidade de Duque de Caxias. A importância do relato desta prática, pode servir como base estatística ou como ações pontuais e específicas que revelam o quanto podemos influenciar e transformar as vidas dos “nossos pequenos” durante o processo de alfabetização em sala de aula em verdadeiras viagens e descobertas por meio da participação, interação social e do imaginário infantil.

O projeto visou a valorização do conhecimento prévio que a criança tem sobre a leitura e a escrita, seja de forma autônoma ou mediada, considerado como essencial para sua evolução neste início de formação e construção para posterior apropriação do nosso código linguístico. Ressaltando aqui, a importância do letramento no processo de alfabetização por meio de atividades significativas e contextualizadas para consolidação da aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fundamentar a prática pedagógica deste projeto é importante citar as diferenças entre os conceitos de alfabetização e letramento, em que Emília Ferreira ao

²⁰ Pedagoga e professora do Ensino Fundamental atuando nos Municípios de Duque de Caxias e Magé, RJ.

falar de alfabetização, foca na psicogênese da escrita, entendendo que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita, e que o aprendizado ocorre em um processo ativo onde a criança interage com o objeto de escrita. E no que se refere ao conceito de letramento, Magda Soares destaca a relação entre a alfabetização e o letramento, argumentando que é preciso aprender a ler e escrever textos, mas também a usar essas habilidades em práticas sociais, defendendo um projeto pedagógico que integre essas duas dimensões de forma contínua e sistemática.

Assim, durante o processo da alfabetização, período de compreensão e decodificação da escrita e leitura, a prática do letramento deve estar presente de forma simultânea com atividades e estratégias diversas que façam as crianças entenderem a função social da leitura e escrita. Pois segundo Magda Soares: “Letrar é mais que alfabetizar; é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno” (SOARES, 2004, p. 16)

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No processo dessa experiência de alfabetização, a prática de leitura e escrita foram contextualizadas na turma a partir de uma palavra geradora trabalhada pelo coletivo e explorada de forma fonética e silábica, dando início ao texto coletivo. Partindo do conhecimento do objeto de observação, já pré-estabelecido pela professora e bem aceito pela turma, podendo ser uma palavra ou texto. Possibilitando assim, o desenvolvendo da consciência fonológica na construção de novas palavras. É essencial que essa abordagem da leitura e escrita, sejam realizadas em diferentes contextos, através de uma leitura espontânea do conhecimento de mundo da criança. Tanto trazendo as suas vivências para dentro da sala de aula com atividades diferenciadas e alternativas que busquem novas descobertas por meio de pesquisas, produções individuais e coletivas, como também compartilhando as novas experiências adquiridas no seu ambiente familiar.

A interação e participação ativa das crianças contribuíram para o desenvolvimento do projeto dando um maior significado para a aprendizagem por meio das trocas de conhecimentos trazidas pelas vivências individuais e experiências sociais. Essa ação foi possibilitada a partir de um tema ou palavra que despertou o interesse de todos. Neste caso, a palavra geradora “limão” levou para a roda de conversa

a importância da utilização do limão, seus benefícios para saúde, no combate as infecções respiratórias e utilização na culinária. Partindo da leitura de textos informativos e instrucionais adaptados para a realidade da turma de maneira clara e objetiva.

No desenvolvimento do projeto, as ações de letramento realizadas foram: texto coletivo, formação de palavras, receitas do suco de limão, banco de palavras, ditado, ordenação de palavras, benefícios do limão, música, organização de um livro de palavras, bem como as atividades lúdicas que estimule o imaginário infantil como as aulas passeio no pátio da escola, desenhos com pintura, atividades adaptadas e confecção de cartaz coletivo.

Esta metodologia de lançar um tema ou palavra geradora de conhecimento pode ser aplicada e implementada com as devidas adaptações em outros contextos sociais atendendo as necessidades em conformidade com a faixa etária fazendo uso da escrita, leitura e oralidade.

As disciplinas estiveram entrelaçadas em relação aos conteúdos não havendo rupturas ou quebras na comunicação entre as disciplinas, estando sempre interligadas dando continuidade ao desenvolvimento do assunto que está sendo abordado de forma bem clara e objetiva em atendimento aos objetivos curriculares ou área do conhecimento.

No decorrer da execução do projeto as abordagens dos conteúdos ocorreram de forma interdisciplinar através das atividades de leitura e escrita. Coletivamente, trabalhamos alguns conceitos de ciência relacionado ao plantio, importância da árvores e frutos, alimentação saudável; na matemática aprendemos sobre unidade de medidas e quantidade; em artes foi possibilitado a consolidação do conhecimento de cores e coordenação motora através da pintura; na linguagem foi oportunizado um momento de leitura coletiva, compreensão de outros tipos textos como receitas e construção do texto coletivo, a oralidade com o posicionamento das ideias por meio de rodas de conversas, e musicalidade mexendo com o imaginário infantil, facilitando assim, o aprendizado dos alunos; na escrita com a apropriação do sistema de escrita alfabética ao reconhecer diferentes tipos de letras, presente também no ensaio de formação de novas palavras e compreensão de tipos de textos, identificação de semelhanças sonoras em sílabas e rimas, neste contexto, a partir da palavra “limão“.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 1996, na flexibilidade curricular, prevê que o sistema de ensino deve assegurar a existência de currículos,

métodos e técnicas para atender as necessidades específicas dos alunos. Durante o desenvolvimento desse projeto, foram realizadas algumas adaptações das atividades propostas para garantir a participação da aluna portadora de deficiência, pois o processo de inclusão se faz necessário no combate ao preconceito dentro e fora do âmbito escolar. A aluna participou das ações acompanhando a turma em todos os momentos, nos quais foram respeitados o seu ritmo de interação, construção e aprendizagem.

É importante o engajamento e participação do corpo escolar nas atividades diferenciadas, com o apoio direto ou indireto dos envolvidos no processo pedagógico oferecendo recursos ou condições para a execução do projeto, a exemplo da realização do suco de limão, que ocorreu mediante o conhecimento da gestão e coordenação e com práticas compartilhadas em grupo na sala de aula, vivenciadas pelos familiares dos educandos e pelos funcionários da Unidade Escolar. O resultado vai além do objetivo proposto ao promover a interação e a participação de todos, pois incentiva e reforça a importância de consumir alimentos saudáveis e obter os nutrientes essenciais ao nosso corpo.

CONSTRUÇÃO DAS ATIVIDADES

1 - Utilidade do limão para saúde (Texto informativo)

O limão tem múltiplas utilidades, sendo reconhecido pela sua riqueza em vitamina C. Melhora a digestão, alívio de sintomas de gripe e resfriado e fortalece o sistema imunológico. Na culinária é usado para temperar carnes, peixes e saladas.

2 - Música: Receita do Suco de Limão

(Ritmo/paródia - Canção de Palavra Cantada)

O que que tem no suco de limão? (2x)

Será que tem água

Será que tem limão?

Será que tem açúcar?

É um, é dois é três



3 - Construção do texto coletivo

O LIMÃO

O limão é azedo e verde.

É bom para a saúde.

Serve para fazer suco e temperar carne.

O suco de limão deve ser feito com açúcar, água e limão.

Depois colocar a jarra na geladeira, e prontinho para beber!

4 - Receita do suco de limão Ingredientes:

2 limões

1 colher de sopa e $\frac{1}{2}$ de açúcar 1

litro de água gelada

Modo de preparar:

Descascar os limões e tirar as sementes.

Colocar no liquidificador junto com os outros ingredientes. Bater, e em seguida coar.

REGISTROS DA EXPERIÊNCIA



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, durante o desenvolvimento da atividade proposta, foram realizados registros por meio de fotos e filmagens revelando o processo da turma na construção e apropriação da leitura e da escrita. Podendo, esse material, ser utilizado como fonte de pesquisa e registro do desenvolvimento individual e coletivo dos alunos durante o processo de alfabetização. Em que mostram a construção em alguns níveis da aprendizagem envolvendo o conhecer, compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar ao longo da prática de Alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Canal Futura (Entrevista Magda Soares) SOARES, Magda. Métodos de alfabetização. Entrevistador: Antônio Gois. YouTube, 15 dez. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=miVNo1EKz8w>. Acesso em: 21 mar. 2025.

Portal do MEC BRASIL. Ministério da Educação. Portal MEC. Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 mar. 2025.

Secretaria da Pessoa com Deficiência (SP) SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Home. São Paulo, [20--]. Disponível em: <https://pessoacomdeficiencia.sp.gov.br>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004

CAPÍTULO 12

A ESCUTA DAS EMOÇÕES COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA DE AMBIENTAÇÃO E DIAGNÓSTICO NO INÍCIO DO ANO LETIVO

*Janiara de Lima Medeiros*²¹

Universidade Federal Fluminense - UFF

Enquanto docente atuando no 2º ano do Ensino Fundamental, propus como primeira atividade à turma 202, no CIEP Brizolão Municipalizado 328 Marie Curie. Duque de Caxias, RJ, no início do ano letivo de 2026, uma produção artística. O objetivo central foi a escuta sensível das crianças, a partir da expressão das emoções por meio de desenhos. Ao serem convidadas a responder como estavam se sentindo no primeiro dia de aula, as crianças produziram registros visuais que revelaram estados afetivos diversos, como alegria, contentamento, surpresa, amor, cansaço e ansiedade. Tal proposta constituiu-se como uma atividade de ambientação e, simultaneamente, como um diagnóstico emocional, fundamental para o planejamento pedagógico.

Do ponto de vista pedagógico, essa prática se ancora na concepção freiriana de educação como um ato de diálogo e escuta. Conforme Paulo Freire (1989), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, indicando que o processo educativo deve partir das experiências vividas pelos sujeitos. Ao valorizar as emoções das crianças como ponto de

²¹ Doutoranda em Educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE UFF), Linha Filosofia, Estética e Sociedade (FES). Integrante dos Grupos de Pesquisa (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia Política e Educação (NuFiPE); Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento: o Pensamento Crítico Latino-Americano e a Tradutibilidade de Antonio Gramsci (GPETED) e; Grupo de Pesquisa Educação e Cultura (GPECult), todos vinculados à Universidade Federal Fluminense (UFF). Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui especializações em Neurociência, Comunicação e Desenvolvimento Humano; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Gestão em EaD; Marketing Institucional; Gestão de Recursos Humanos e; graduação em Pedagogia, em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (licenciaturas), com Bacharel em Análise Semiótica. Apresenta livros publicados e obras organizadas no Brasil e exterior, as quais circulam entre os vinte e sete (27) países pelos quais agrega experiência enquanto educadora por ter lecionado para alunos estrangeiros. Ingressou no GPECult ao conhecê-lo enquanto docente de Língua Portuguesa na graduação em Pedagogia do Instituto de Educação em Angra dos Reis (IEAR-UFF), contribuindo desde 2023 na elaboração de conteúdos, revisão e editoração de textos. No mesmo ano e local, iniciou como docente voluntária no vestibular social Ilê Êkó do IEAR-UFF. Formadora Municipal do LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Nova Iguaçu e pesquisadora do projeto “EduBem – Emoções em Rede” pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) do Rio de Janeiro. Tem como tema de pesquisa da tese a militarização das escolas públicas brasileiras, embora tenha interesse por assuntos relacionados à Educação, sobretudo a Políticas Públicas e Formação Docente. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: jlmedeiros@id.uff.br

partida, a atividade reconhece suas formas de sentir e interpretar o mundo, constituindo-se como prática de acolhimento e humanização. Em outro momento, Freire (1996) reforça que ensinar exige “respeito aos saberes dos educandos”, o que implica considerar suas vivências afetivas como parte constitutiva do processo de aprendizagem.

Sob a perspectiva de Lev Vigotsky (2007), o desenvolvimento infantil ocorre nas interações sociais, sendo a linguagem mediadora da construção do pensamento. Para o autor, “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual” (VIGOTSKY, 2007, p. 57). Nesse sentido, os desenhos produzidos pelas crianças configuram-se como formas de linguagem que expressam significados, emoções e experiências, permitindo a elaboração simbólica de suas vivências no contexto escolar.

Além disso, ao considerar a escola como espaço de formação integral, a proposta dialoga com a concepção de Antonio Gramsci (2001), que compreende a educação como prática cultural e política. Para Gramsci, “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 2001, p. 48), o que implica entender o processo educativo como espaço de construção de sentidos, valores e consciência. Ao trazer as emoções para o centro da prática pedagógica, amplia-se a compreensão de ensino, integrando dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Ainda, é possível aproximar essa experiência das reflexões de Walter Benjamin (2011) sobre a infância como espaço de experiência e criação. Para o autor, a criança se relaciona com o mundo por meio da imaginação e da experimentação sensível, transformando a realidade em narrativa e expressão. Assim, os desenhos das crianças não são apenas representações, mas formas de produção de sentido, nas quais se entrelaçam memória, emoção e cultura.

A partir dessa atividade, foi possível observar aspectos relevantes para o planejamento pedagógico, como o nível de desenvolvimento gráfico, a capacidade de representação simbólica, o repertório emocional e as formas de interação entre as crianças. Além disso, a proposta contribuiu para o fortalecimento de vínculos, promovendo um ambiente de confiança, escuta e acolhimento — elementos essenciais para a aprendizagem.

Dessa forma, a atividade inicial ultrapassa o caráter diagnóstico, configurando-se como uma prática pedagógica significativa que articula linguagem, emoção e experiência, reafirmando a importância de uma educação comprometida com a formação integral da criança.

Compartilho, a seguir, as ilustrações produzidas pelos alunos — todos com idades entre 7 e 8 anos — como expressão sensível de seus estados emocionais no início do ano letivo: **Arthur Antony** Sampaio Custódio, **Arthur Lima** Brandao de Carvalho, **Aryella** Gomes, **Benjamim** Sant'Anna Campista, **Bernardo** de Oliveira Monteiro, **Emanuelly** Carreiro Oliveira, **Erick** Oliveira Fortes de Carvalho, **Heitor da Silva** de Souza, **Heitor Gomes** dos Santos, **Heitor Romero** de Lima Andrade, **Hian** dos Santos Correia, **Kauã** Lucas Pimentel Souza, **Larissa** Manuela de Souza Esteves, **Levi** Andrade da Silva, **Maria Eduarda** do Nascimento e **Sophia** Cezar Ribeiro. Tais produções evidenciam a potência da linguagem gráfica infantil como forma legítima de comunicação, revelando não apenas emoções, mas também modos singulares de perceber, sentir e significar o espaço escolar.

Ilustração feita pelo aluno **Arthur Antony** Sampaio Custódio.

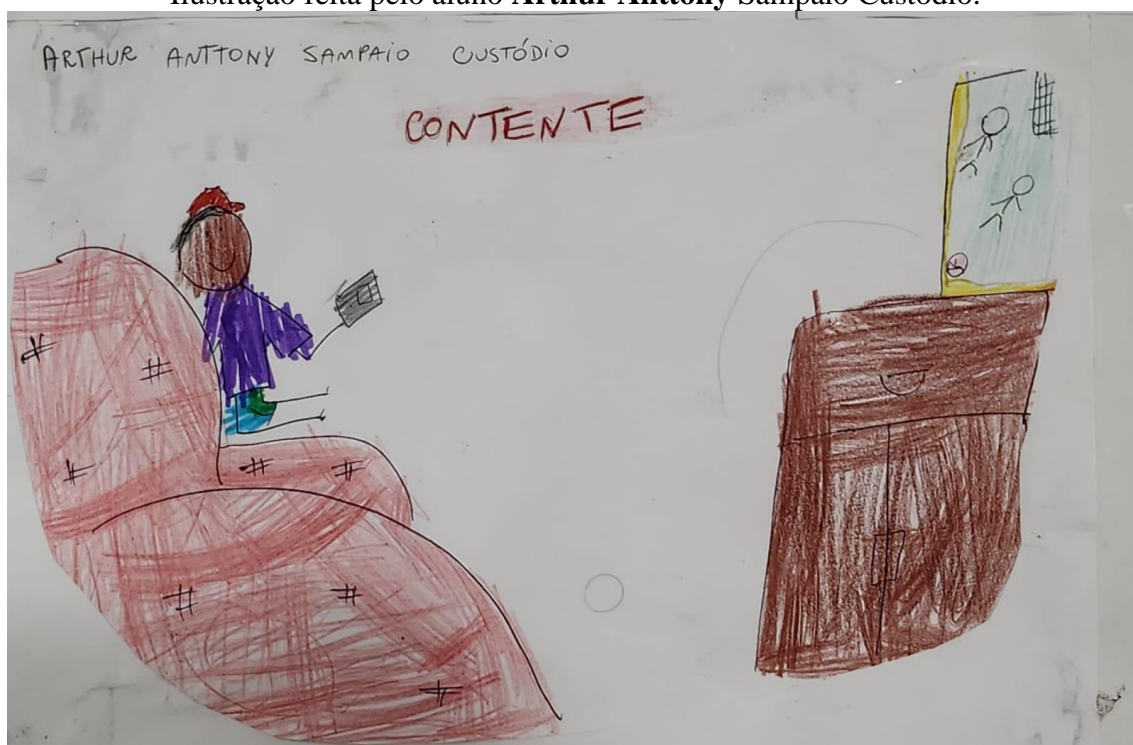


Ilustração feita pelo aluno **Arthur Lima** Brandao de Carvalho.



Ilustração feita pela aluna **Aryella** Gomes.

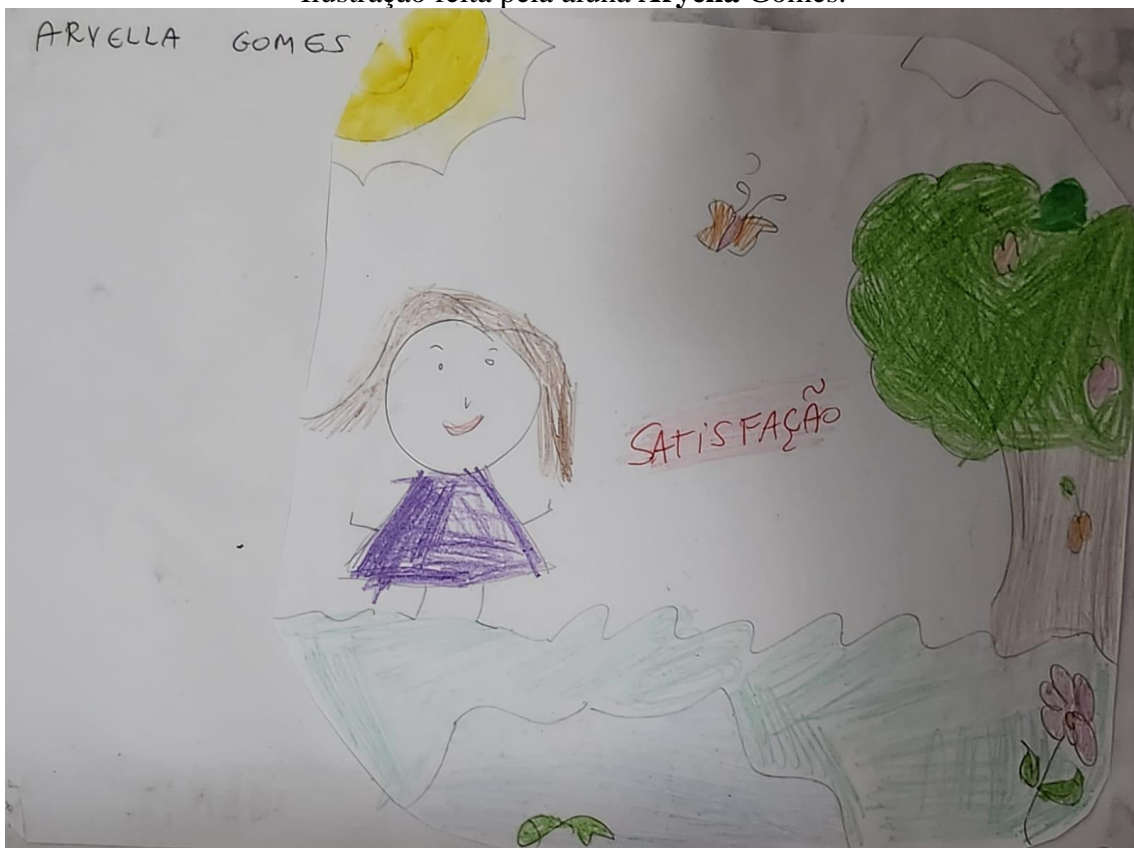


Ilustração feita pelo aluno **Benjamim** Sant'Anna Campista.

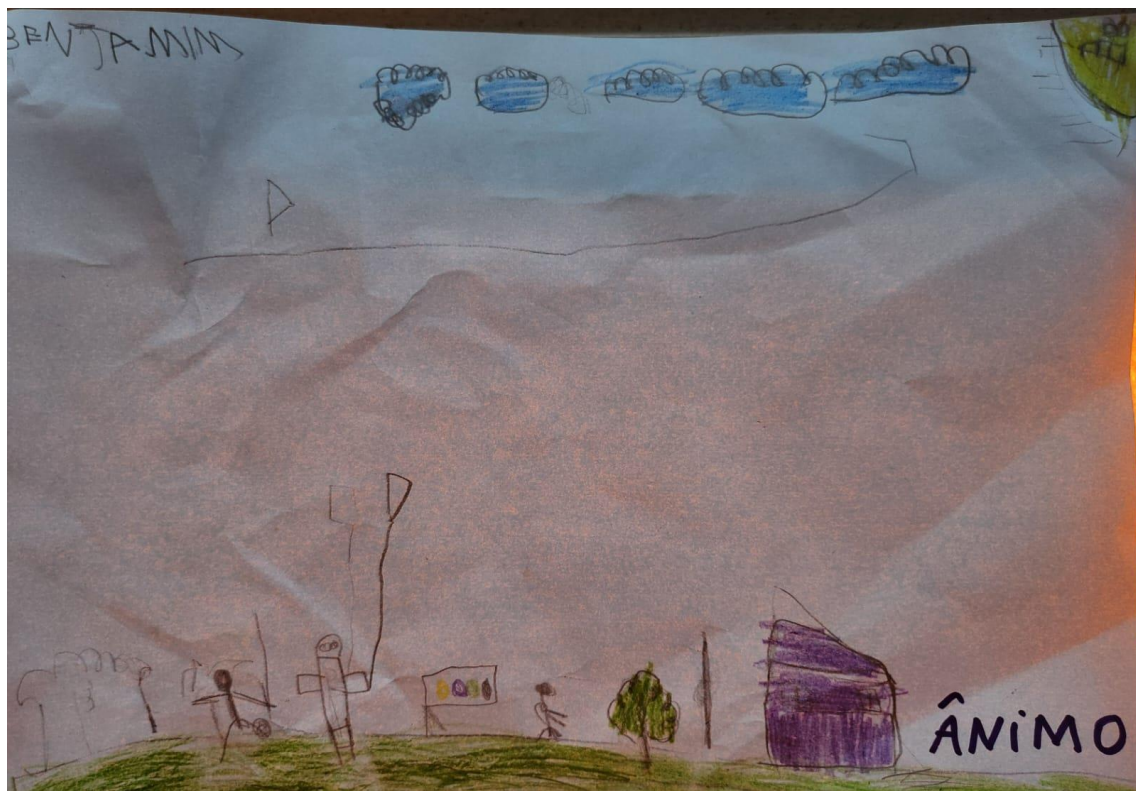


Ilustração feita pelo aluno **Bernardo** de Oliveira Monteiro.



Ilustração feita pelo aluno **Erick** Oliveira Fortes de Carvalho.

ERICK OLIVEIRA FORTES DE CARVALHO

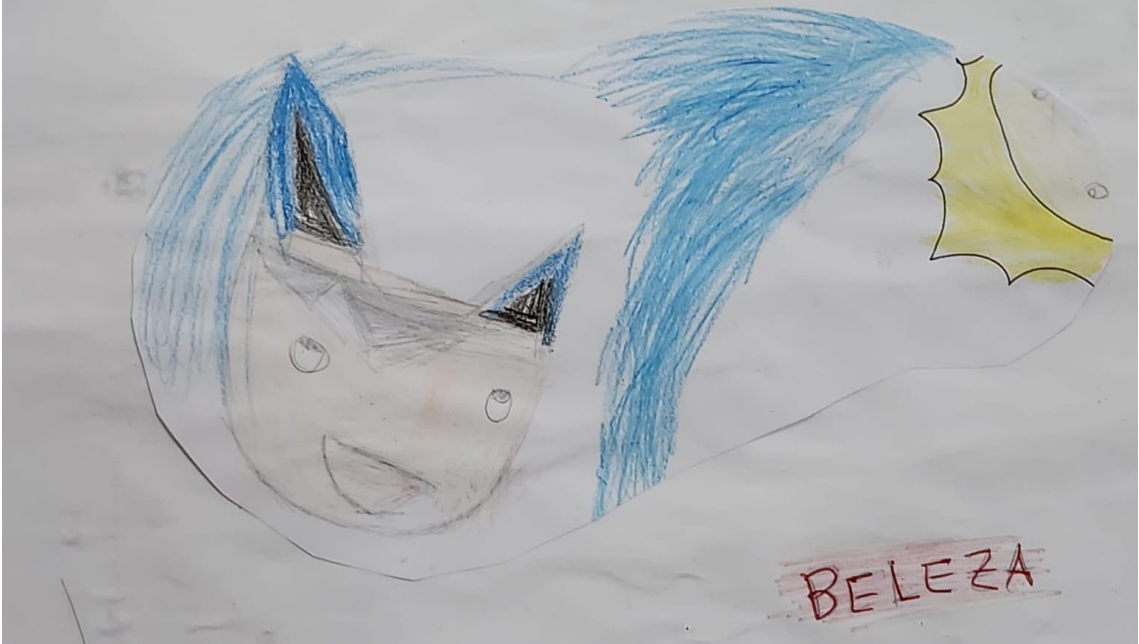


Ilustração feita pelo aluno **Erick** Oliveira Fortes de Carvalho.



Ilustração feita pela aluna **Emanuelly** Carreiro Oliveira.



Ilustração feita pelo aluno **Heitor** Gomes dos Santos.

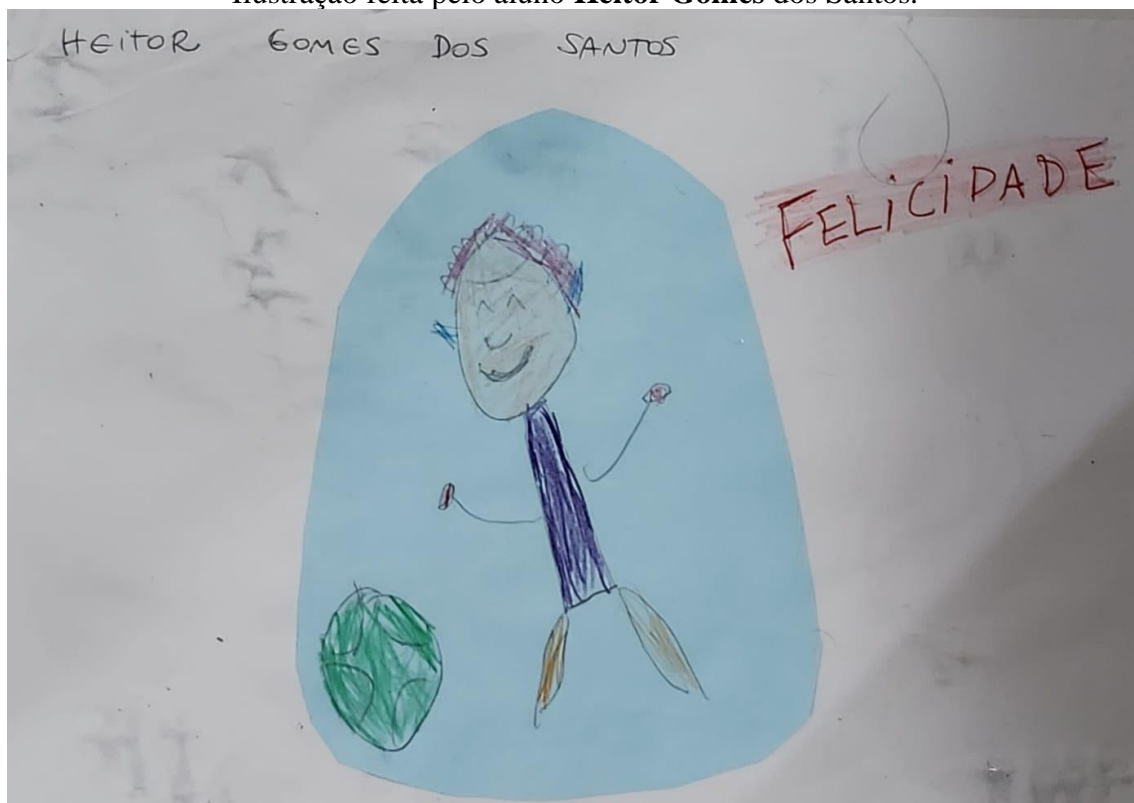


Ilustração feita pelo aluno **Heitor Romero** de Lima Andrade.

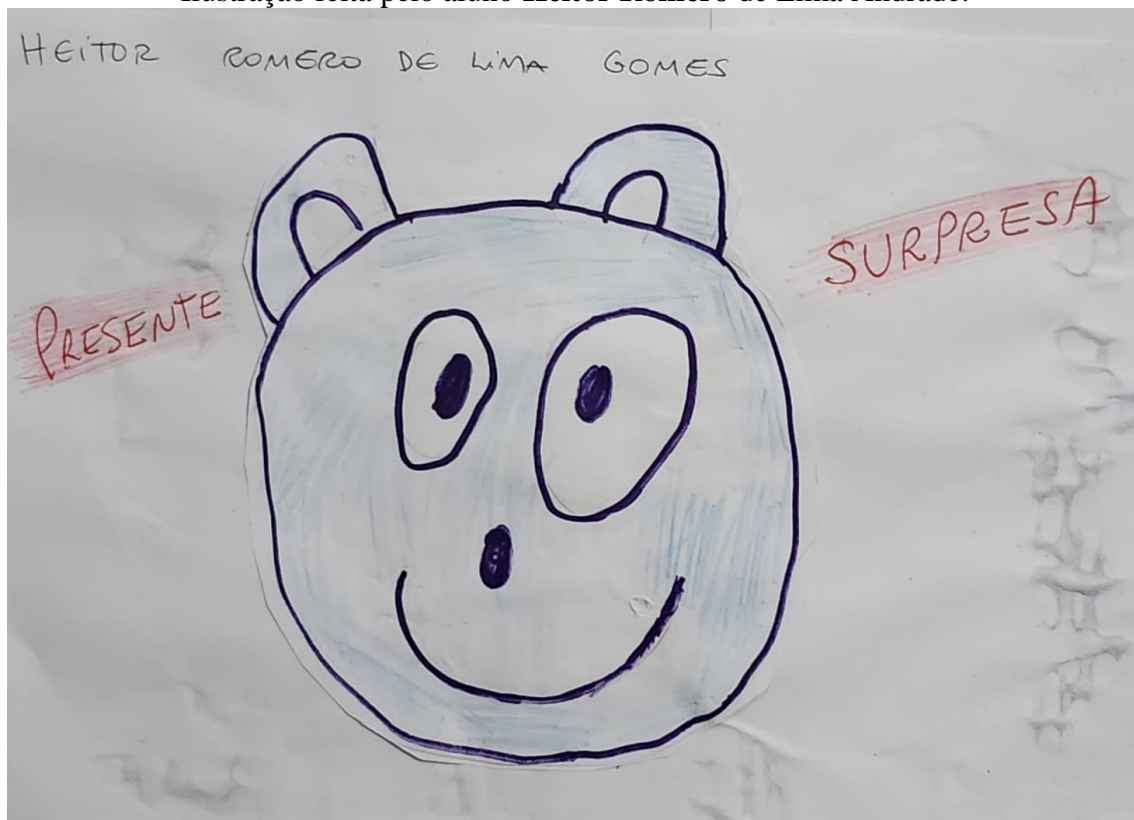


Ilustração feita pelo aluno **Heitor da Silva** de Souza.

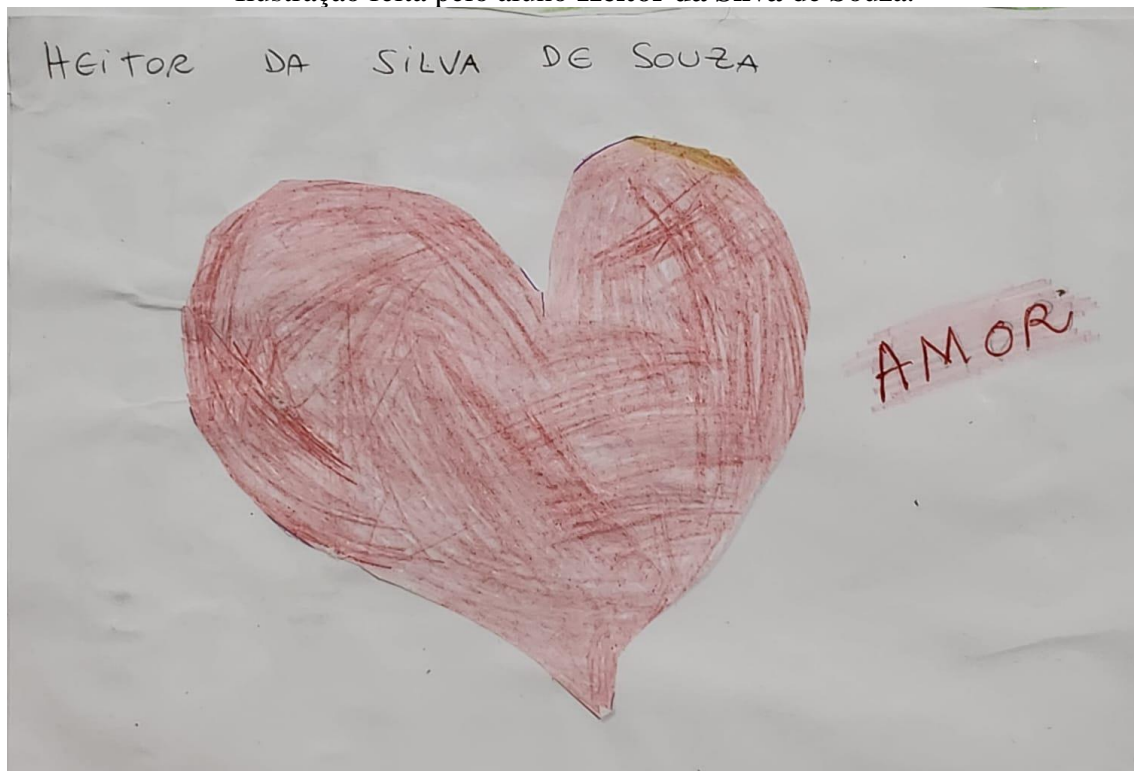


Ilustração feita pelo aluno **Hian** dos Santos Correia.

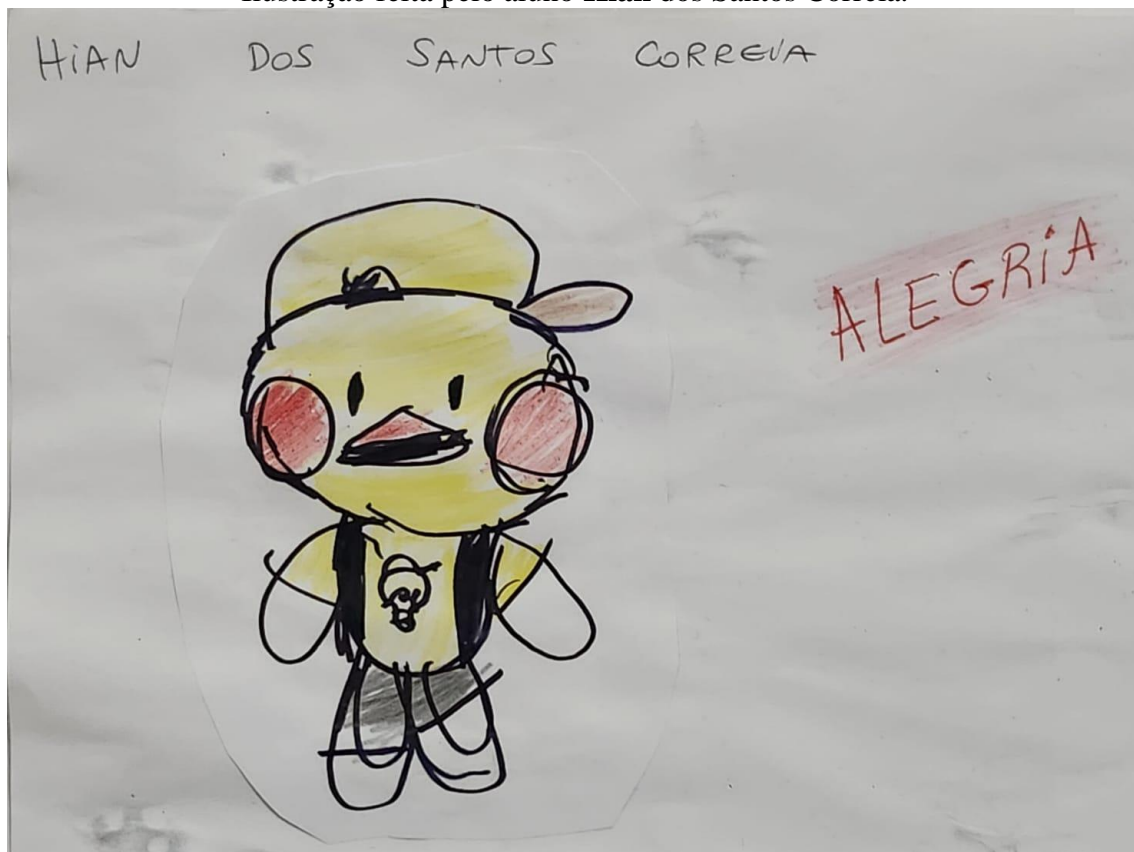


Ilustração feita pelo aluno **Kauã** Lucas Pimentel Souza.

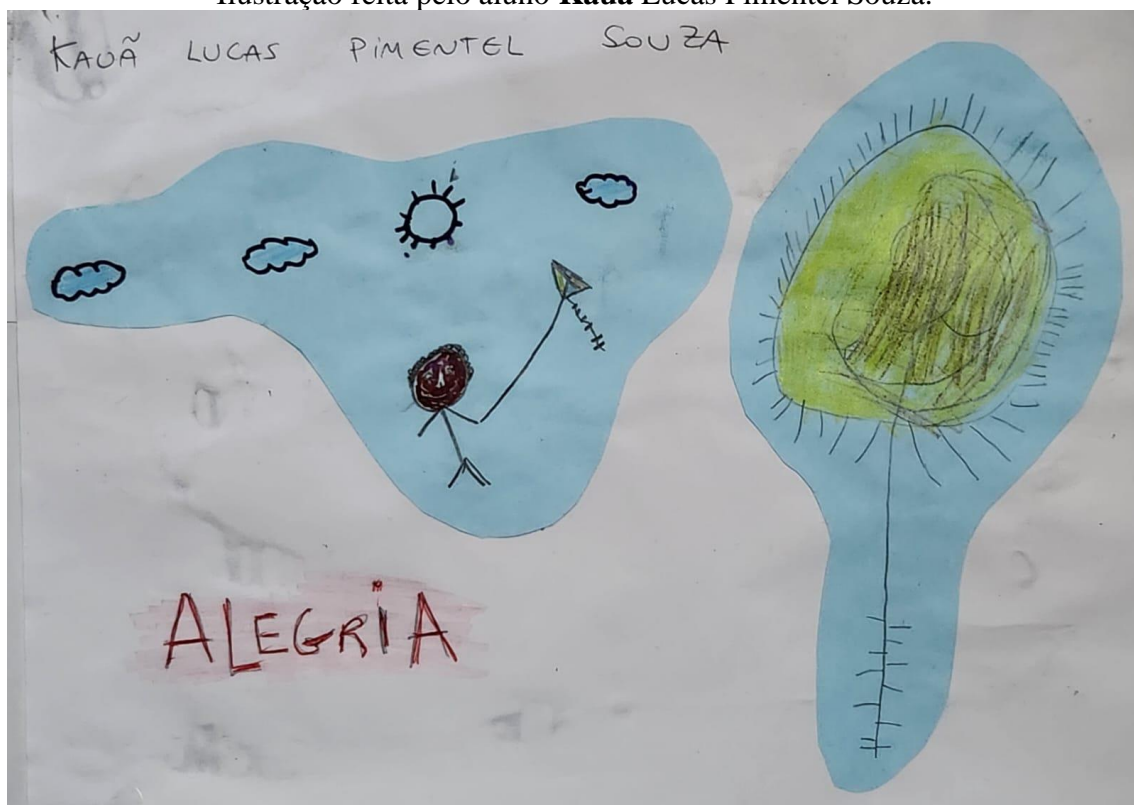


Ilustração feita pela aluna **Larissa** Manuela de Souza Esteves.



Ilustração feita pelo aluno **Levi** Andrade da Silva.



Ilustração feita pela aluna **Maria Eduarda** do Nascimento.

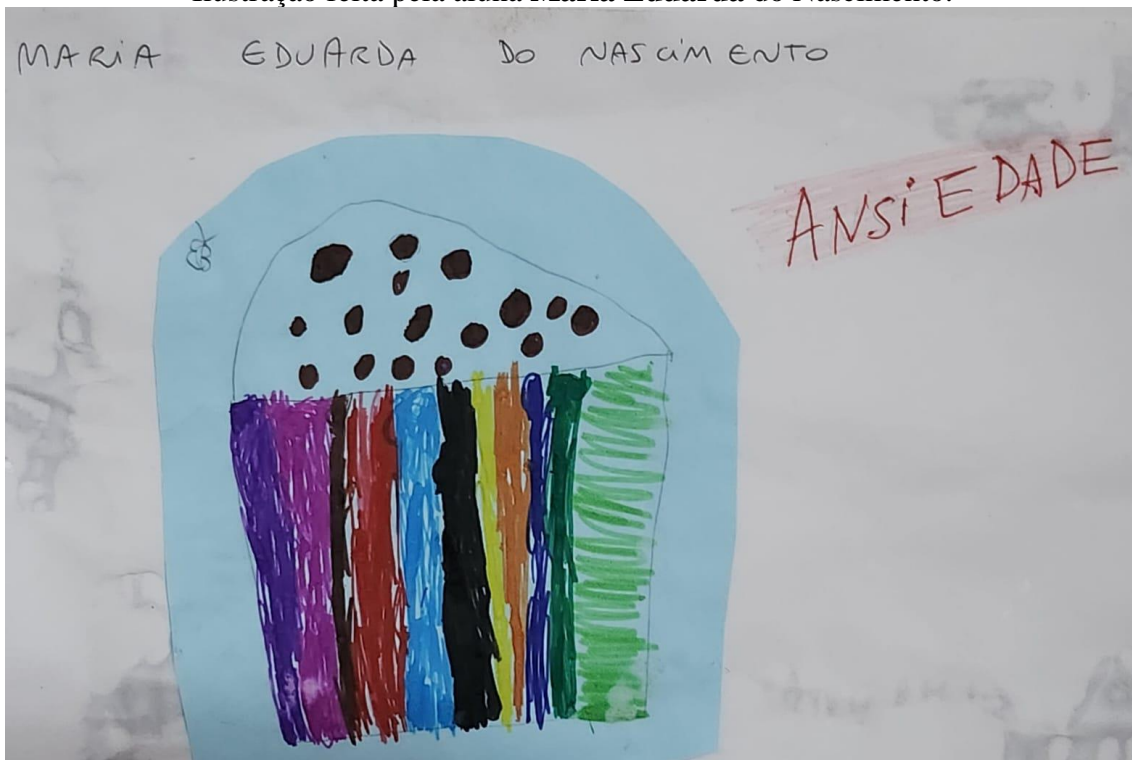
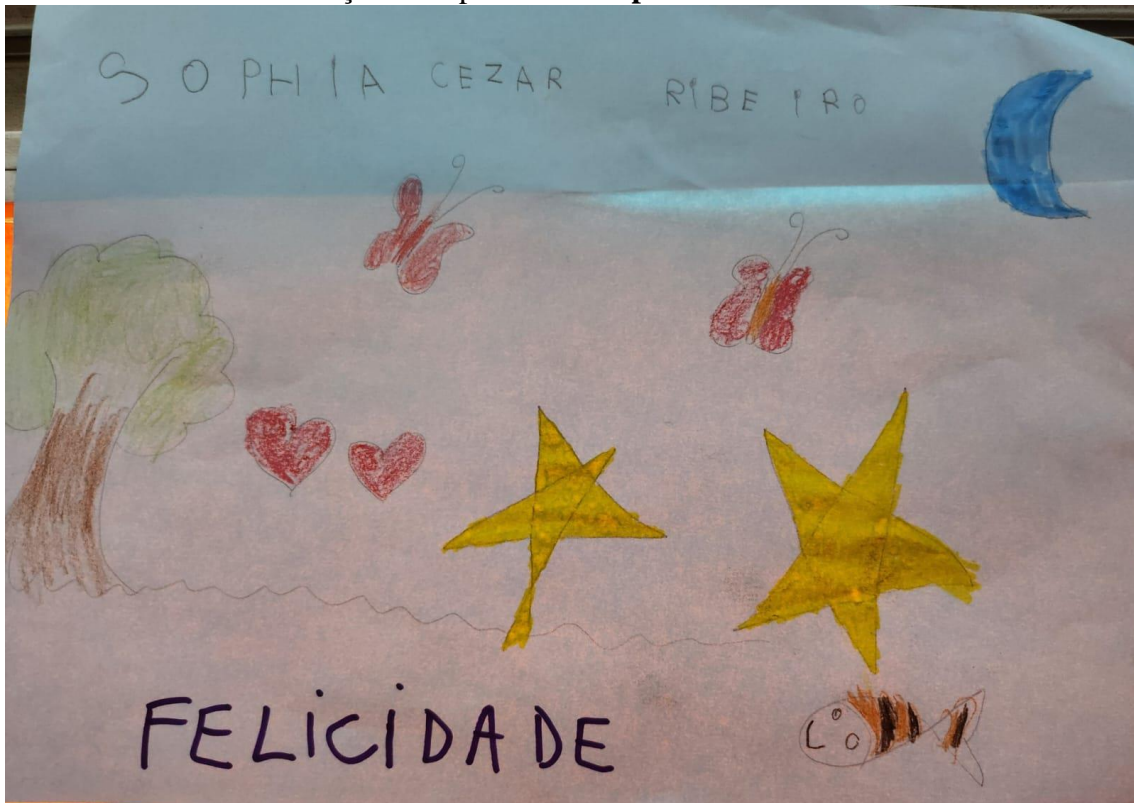


Ilustração feita pela aluna **Maria Eduarda** do Nascimento.



Ilustração feita pela aluna **Sophia** Cezar Ribeiro.



Considerações Finais

Em síntese, a atividade proposta reafirma a importância de práticas pedagógicas que reconheçam a criança em sua totalidade, integrando dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Ao valorizar a escuta, a expressão e a experiência, a escola se constitui como espaço de humanização, no qual ensinar e aprender tornam-se processos profundamente atravessados pela sensibilidade. Assim, mais do que um diagnóstico inicial, a atividade inaugura um percurso formativo pautado no acolhimento, no diálogo e na construção de sentidos, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos críticos, sensíveis e participantes de sua própria história.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2011.

POSFÁCIO

Ler é um prazer.

Escrever é uma viagem — sonhada, planejada e realizada.

Esperamos que as palavras reunidas nesta obra possibilitem o sonho, o planejamento e a realização de novos caminhos, reafirmando que a educação é um direito e se constitui, fundamentalmente, no ato de ler e escrever.

Ler para além da reprodução de um código alfabético.

Ler para compreender o mundo, interpretá-lo e cuidar dele, reconhecendo-o como nossa casa comum.

Um mundo em que, harmoniosamente, vidas se encontram em uma natureza inspiradora deve nos mobilizar na construção de dias melhores. Que essa harmonia possa se tornar prática cotidiana, mediada pela leitura e pela escrita como expressões da cultura, da sensibilidade e da formação humana.

Assim, reafirmamos a leitura e a escrita como práticas que se constituem na escuta das infâncias, na valorização do território e na construção de experiências sensíveis e significativas no processo educativo.

Palavras-chave que nos atravessaram nesta jornada: leitura e escrita; escuta; infância; sensibilidade; território.

Viva a leitura e a escrita!

AS ORGANIZADORAS

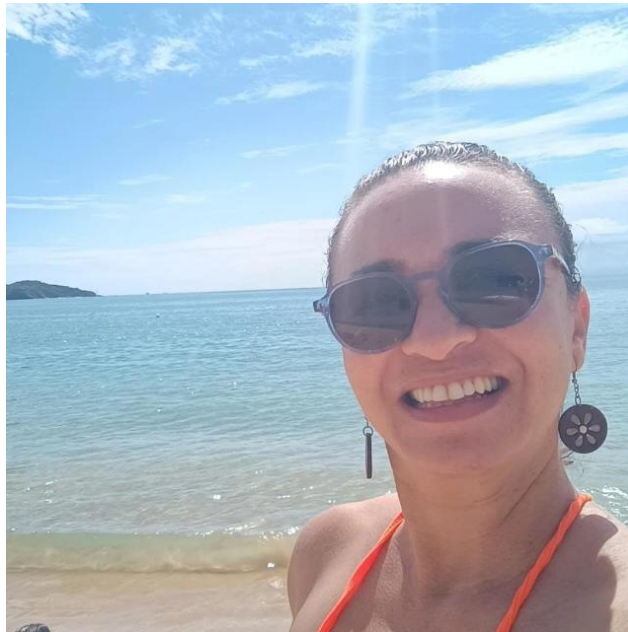
Janiara de Lima Medeiros



Fonte: arquivo pessoal da autora

Doutoranda em Educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE UFF), Linha Filosofia, Estética e Sociedade (FES). Integrante dos Grupos de Pesquisa (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia Política e Educação (NuFiPE); Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento: o Pensamento Crítico Latino-Americano e a Tradutibilidade de Antonio Gramsci (GPETED) e; Grupo de Pesquisa Educação e Cultura (GPECult), todos vinculados à Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui especializações em Neurociência, Comunicação e Desenvolvimento Humano; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Gestão em EaD; Marketing Institucional; Gestão de Recursos Humanos e; graduação em Pedagogia, em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (licenciaturas), com Bacharel em Análise Semiótica. Apresenta livros publicados e obras organizadas no Brasil e exterior, as quais circulam entre os vinte e sete (27) países pelos quais agrega experiência enquanto educadora por ter lecionado para alunos estrangeiros. Ingressou no GPECult ao conhecê-lo enquanto docente de Língua Portuguesa na graduação em Pedagogia do Instituto de Educação em Angra dos Reis (IEAR-UFF), contribuindo desde 2023 na elaboração de conteúdos, revisão e editoração de textos. No mesmo ano e local, iniciou como docente voluntária no vestibular social II Êkó do IEAR-UFF e atua como docente atualmente. Formadora Municipal do LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil, iniciando pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Nova Iguaçu e, atualmente, em Belford Roxo; pesquisadora do projeto “EduBem – Emoções em Rede” pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) do Rio de Janeiro. Em 2026 iniciou a docência no município de Duque de Caxias (RJ) e mantém seu vínculo de parceria com editoras diversas pelos países. Tem como tema de pesquisa da tese a militarização das escolas públicas brasileiras, embora tenha interesse por assuntos relacionados à Educação, sobretudo a Políticas Públicas e Formação Docente.

Cristiane Barroso Dias




Fonte: Arquivo pessoal da autora


Cristiane Barroso Dias, 46 anos, é fruto do amor entre Álvaro e Dora. É doutoranda pela UERJ/FFP, integrante do grupo de pesquisa PROFJUST, sob a Coordenação da Prof^ª Doutora Márcia Lisboa. Mestre pela UERJ/FFP e Pedagoga pela UFF. É pesquisadora com as crianças e suas formas de se alfabetizar. É casada com o Biólogo Marcos Dias. Ambos vivem em prol de atos concretos de generosidade e amor pelo planeta Terra. E o mais importante é mãe de Mariah, com 10 anos, e Vitória, com 7 anos. Cristiane Barroso Dias é autora de literatura infantil cuja escrita se inscreve no campo das experiências sensíveis, da memória familiar e da formação humana. Sua produção literária emerge do cotidiano, das relações afetivas e das vivências com suas filhas, Mariah e Vitória, constituindo-se como espaço de escuta das infâncias e de valorização dos vínculos familiares. Autora da série “Mariah”, Cristiane constrói narrativas que dialogam com temas como amor, fé, esperança, pertencimento e cuidado com o mundo. Em seu primeiro livro, apresenta a história de um casal em busca de respostas para a infertilidade, narrada a partir do olhar sensível de uma criança, evidenciando a potência da infância como lugar de elaboração simbólica da experiência. Na continuidade da série, amplia o universo narrativo ao abordar o crescimento da família, as relações entre irmãos e o cotidiano infantil, sempre atravessado por uma perspectiva poética e afetiva. Em “Mariah em: Sou Ambientalista!”, sua escrita incorpora a dimensão do cuidado com a natureza e o compromisso com o território, destacando o conceito de ambientalismo como prática cotidiana e como forma de existência. Sua obra articula literatura, vida e educação, ao reconhecer a criança como sujeito de linguagem, capaz de interpretar, sentir e ressignificar o mundo. Ao escrever a partir da escuta das infâncias, Cristiane contribui para a construção de uma literatura que ultrapassa o entretenimento, afirmando-se como prática formativa, cultural e ética, além de estética.

Edição | Revisão | Diagramação | Publicação
Philos Editora

 www.philoseditora.com.br

 philoseditora@gmail.com

 +55 (21) 96474-7009


 +55 (21) 98547-0632

 Facebook

<https://www.facebook.com/philoseditora>

 Instagram

<https://www.instagram.com/philoseditora>

 YouTube

<https://www.youtube.com/@PhilosEditora>



PHILOS