Márcia Inez da Silva
Diane Marcy de Brito Marinho

PERSPECTIVAS DA PRÁTICA EDUCATIVA: METODOLOGIAS E EXPERIÊNCIAS

ID
selo editorial

Márcia Inez da Silva
Diane Marcy de Brito Marinho
ORGANIZADORAS

PERSPECTIVAS DA PRÁTICA EDUCATIVA: METODOLOGIAS E EXPERIÊNCIAS

ID EDUCACIONAL
EDITORA

INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

Instituto Dering

ID
selo editorial

Jus. Rodu ÁRÓêu!êÂo
PROFA. DRA. DIANE MARCY DE BRITO r Â!êsdu
PROF. M.E. FILIPE EMANUEL DA SILVA dRs!ê 8R.
PROFA. M.A. GABRIELA WENDMES o8
PROFA. DRA. MÁRCIA INEZ DA .êo Â
PROFA. DRA. MÁRCIA SANTANA .uÂ!R.
PROF. DR. PEDRO AFONSO Í Â!)d
PROF. DR. RENATO ÓR!êsâ
PROFA. DRA. SARA GUILIANA GONZALES Í RoÂusêÂ
PROFA. DRA. SILVANE APARECIDA âur R.
PROFA. M.A. VANESSA SILVA ÂsÓ! ÂÓR

!R êu!R.

Prof. M.e. Filipe Emanuel da Silva Henriques
Profa. M.a. Gabriela Wendmes Luz
Prof. Dr. Maurício Teixeira Mendes
Prof. Esp. Rodrigo Damacena Alves Costa

Jus.8c)u!R.ÁTJsêu.
Prof. Esp. Rafael de Oliveira Dering
Prof. Dr. Renato de Oliveira Dering
Profa. M.a. Vanessa Silva Andrade

Perspectivas da prática educativa: metodologias e experiências / organização de Márcia Inez da Silva e Diane Marcy de Brito Marinho. – Goiânia : ID Educacional, 2026. 228p.

Recurso digital.

ISBN 978-65-978526-7-3

1. Ensino. 2. Práticas Educativas. 3. Metodologia de Ensino. I. Título.
CDD: 370

Óê! Rê)u.ÂÃ8)u!Âê

Obra protegida pelas leis brasileiras de Direitos Autorais, sendo proibida sua cópia parcial ou integral para quaisquer outros fins para os quais a legislação não permita. O uso para tais fins só é permitido com a expressa autorização de seus autores.

Jus)R1ÓuÁÓÂÁuÍ!Â

A revisão do material, bem como seu conteúdo é de inteira responsabilidade de seus autores, não sendo o Instituto Dering Educacional responsável intelectual e legal pelas ideias propostas nos textos.

8.uÁÓRÁs)RoêêUsJêÂÃ!)éáêlêÃo

Os autores se responsabilizam pelo uso (ou não) de Inteligência Artificial em seus textos, compreendendo os limites éticos e acadêmicos. Para a produção das imagens, ferramentas de IA podem ter sido utilizadas para otimizar a criação e/ou branding realizado pela equipe responsável.

ês áu!r ÂOx R.ÁuÍ!RÁu.ÂÃ8)u!R.

As informações referentes aos autores e organizadores foram fornecidas pelos próprios envolvidos e/ou obtidas por meio de consulta à base de dados do Currículo Lattes.

ês.)ê8)uÁÓR!êsâÁRÓ8JÂJêusÃo

Editoração e Comercialização

contato@institutodering.com.br

2026

Â˜ ! R. Rs) ÂOÇu

A educação e as práticas de ensino se fortalecem quando professores e pesquisadores registram, analisam e compartilham suas experiências, desde o campo teórico ao prático. Este livro reúne estudos nesse âmbito, que buscam dialogar com diferentes contextos da prática educativa as ações que envolvem o processo ensino-aprendizagem, evidenciando como as metodologias e processos são construídos, aplicados e constantemente revistos e revisitados à luz das demandas da escola, da sociedade e da construção de saberes. Cada capítulo representa uma contribuição para esse movimento de produção e circulação do conhecimento.

As pesquisas apresentadas demonstram que refletir sobre a prática docente é parte do próprio fazer educativo. Ao reunir diferentes perspectivas, os autores e autoras ampliam o debate sobre processos de ensino e aprendizagem, formação docente e experiências desenvolvidas em distintos espaços educacionais. Dessa forma, esse e-book incentiva o diálogo incessante entre a investigação acadêmica e os desafios vivenciados no cotidiano da educação.

O Instituto Dering Educacional, por meio de sua Editora, reafirma seu compromisso com a divulgação da produção científica e com o fortalecimento da pesquisa em educação no seu contexto mais amplo. Esperamos que esta obra contribua para novas reflexões, inspire outras investigações e favoreça a construção de práticas fundamentadas em evidências e no compromisso com a formação humana.

A editora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a atuação da escola no enfrentamento do abuso sexual infantil, problema que afeta um número significativo de crianças e provoca impactos profundos em seu desenvolvimento físico, emocional e psicológico. Embora seja uma violência recorrente, muitas situações permanecem invisíveis, pois os agressores se aproveitam da vulnerabilidade das vítimas, especialmente na primeira infância.

A partir da questão norteadora — “*f C C C C C*
C C C C C C C C C C C C C
C ?” — busca-se compreender como a escola pode contribuir para o enfrentamento dessa violência, identificando limites institucionais e possibilidades de intervenção no contexto educacional.

O interesse por essa temática também se relaciona a uma experiência vivenciada durante a infância, quando uma amiga próxima foi vítima de abuso sexual intrafamiliar por vários anos. A observação de comportamentos como tristeza constante, retraimento e choro frequente no ambiente escolar despertou questionamentos sobre a ausência de

intervenção por parte da escola e sobre o preparo dos educadores para lidar com situações dessa natureza.

O abuso sexual infantil configura grave violação dos direitos da criança e compromete seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, a educação pode atuar como importante instrumento de prevenção, uma vez que a escola possui condições de identificar sinais, promover debates e fortalecer redes de apoio.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e com abordagem bibliográfica e documental, tendo como objetivo compreender a educação voltada ao enfrentamento do abuso sexual infantil. O estudo foi desenvolvido por meio de levantamento bibliográfico, que possibilita analisar produções teóricas e científicas relacionadas à temática.

De acordo com Gil (2002, p. 41):

> Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais

> explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Nesse sentido, essa abordagem metodológica mostra-se pertinente, pois contribui para a compreensão da problemática e para a identificação de possíveis encaminhamentos relacionados à questão central do estudo.

Como técnica de coleta de dados, utilizou-se a História de Vida, por meio da qual foi elaborada uma narrativa da experiência pessoal da pesquisadora no contexto investigado. Esse método diferencia-se de instrumentos estruturados, como questionários ou entrevistas semiestruturadas, pois permite maior liberdade na construção do relato. Dessa forma, o sujeito pode narrar acontecimentos e significados de sua trajetória a partir de sua própria visão de mundo.

Segundo Santos e Glat (1999, p. 23–28), a História de Vida possibilita compreender experiências pessoais e sociais a partir da perspectiva do próprio participante, valorizando a dimensão subjetiva do conhecimento.

A partir da experiência vivenciada, a pesquisadora foi instigada a refletir de maneira mais aprofundada sobre a temática, transformando-a em objeto de investigação científica. Tal escolha fundamenta-se na compreensão de que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21), sendo esse impacto vivido um elemento impulsionador do interesse investigativo.

• • •

COMPREENSÕES SOBRE O ABUSO SEXUAL NA INFÂNCIA

A violência sexual constitui uma das formas mais graves de violação de direitos, ocorrendo por meio do abuso ou da exploração sexual. No caso de crianças, trata-se de uma problemática social e de saúde pública reconhecida internacionalmente. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o abuso sexual infantil (ASI) ocorre em diferentes contextos sociais, culturais e familiares, provocando impactos profundos no desenvolvimento físico, psicológico e social das vítimas.

O abuso sexual infantil ocorre quando o corpo da criança é utilizado em atividades de natureza sexual por outra pessoa. Em razão de seu estágio de desenvolvimento, a criança muitas vezes não compreende plenamente a situação ou não reconhece o ato como abuso, especialmente quando praticado por pessoas próximas ou familiares. Essas situações podem envolver toques, carícias ou qualquer conduta voltada à satisfação sexual do agressor.

Já a exploração sexual caracteriza-se quando a criança é envolvida em atividades com finalidade de obtenção de lucro ou benefício material. Manifesta-se, principalmente, sob quatro formas: prostituição infantil, pornografia infantil, tráfico de crianças para fins de exploração sexual e turismo sexual, sendo considerada crime mesmo quando não ocorre contato sexual direto (ROLIM, 2021).

Em geral, o abuso sexual é cometido por pessoas próximas à vítima e pode ocorrer com ou sem violência física, embora a violência psicológica

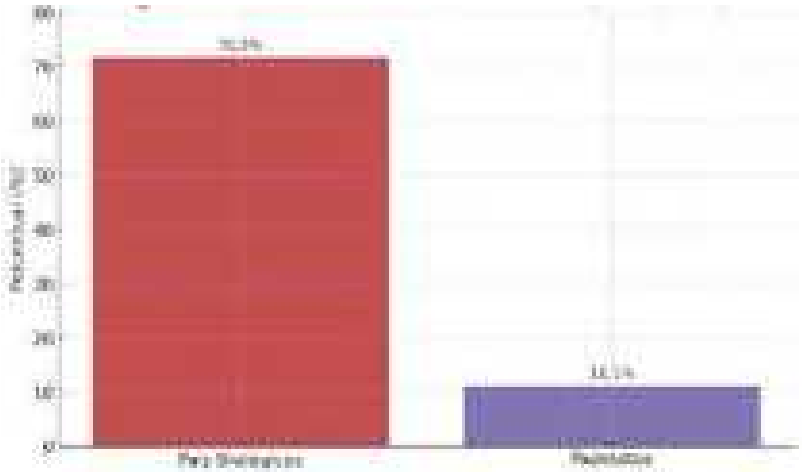
esteja sempre presente. Amazarray e Koller (1998, p. 561) definem o abuso sexual como o "envolvimento de crianças e adolescentes em atividades sexuais que não compreendem plenamente e para as quais não estão aptos a consentir". De modo semelhante, Pires (2009, p. 62) afirma que o abuso envolve qualquer interação sexual imposta à criança, marcada por uma relação de desigualdade de poder entre agressor e vítima.

No Brasil, a proteção jurídica das crianças está prevista na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, que define como criança o indivíduo com até doze anos incompletos. O artigo 227 da Constituição estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado garantir, com absoluta prioridade, os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, assegurando proteção contra qualquer forma de negligência, exploração ou violência.

Apesar da existência de legislação protetiva, o abuso sexual infantil continua sendo recorrente, atingindo principalmente meninas e ocorrendo, muitas vezes, no ambiente familiar. Estima-se que cerca de 20% das meninas sejam vítimas desse tipo de violência. Dados do CNRVV (1994) indicam que 39% das vítimas possuem menos de 11 anos de idade. Nos casos de abuso intrafamiliar, Saffioti (1997, p. 71–80) aponta que 71,5% dos agressores são pais biológicos e 11,1% são padrastos. Segundo Braun (2002), historicamente, a cultura contribuiu para o silenciamento dessas situações dentro das famílias, tratando o abuso como um segredo, o que agrava os impactos psicossociais nas vítimas.

• • •

Figura 1: Agressores de abuso sexual incestuoso



Fonte: Instituto Sedes Sapientiae (1994).

Estudos também indicam que a dimensão real do problema pode ser ainda maior. Dados da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo registraram, em 2017, mais de 8.000 casos de estupro contra crianças e adolescentes apenas nesse estado, sendo que cerca de 75% das vítimas tinham entre 0 e 17 anos. Aproximadamente 90% desses crimes foram cometidos por pessoas conhecidas da vítima, incluindo pais, padrastos e outros familiares.

Além disso, estimativas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) indicam que apenas cerca de 10% dos casos de estupro são efetivamente registrados no Brasil, o que demonstra a existência de um alto índice de subnotificação e evidencia a magnitude do problema.

As consequências do abuso sexual infantil são profundas e podem manifestar-se tanto no campo físico quanto psicológico. Entre os efeitos físicos, destacam-se lesões e infecções sexualmente transmissíveis. No âmbito psicológico, são frequentes quadros de ansiedade, depressão, dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima, isolamento social e comportamentos agressivos. A exposição precoce e distorcida à sexualidade também pode comprometer o desenvolvimento emocional saudável da criança.

No Brasil, além da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 13.431/2017 fortaleceu o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, regulamentando procedimentos como a escuta protegida e o depoimento especial, com o objetivo de evitar a revitimização.

No campo das políticas públicas, destacam-se iniciativas como a atuação da rede de proteção — formada por escolas, Conselhos Tutelares, Ministério Público, polícias e serviços de saúde —, além do Disque 100, canal nacional de denúncias anônimas. Programas educativos, como o Conhecer para Prevenir e o Conviva SP, também contribuem para capacitar profissionais da educação na identificação de sinais de violência e no encaminhamento adequado das vítimas.

Diante desse cenário, o enfrentamento do abuso sexual infantil exige ações integradas de prevenção, acolhimento e responsabilização dos agressores. Para além do fortalecimento das políticas públicas existentes,

torna-se fundamental ampliar campanhas de conscientização, qualificar os profissionais envolvidos e estimular a denúncia de casos suspeitos, de modo a garantir que crianças possam crescer em ambientes seguros e livres de violência.

A ESCOLA E A IDENTIFICAÇÃO DO ABUSO SEXUAL INFANTIL

O abuso sexual infantil é grave violação de direitos e, por ocorrer com frequência no âmbito familiar, tende a permanecer oculto pelo silêncio e pela omissão. Quando a família falha em sua função protetiva, a escola pode tornar-se um espaço decisivo para a identificação e o encaminhamento, pois muitas crianças encontram no ambiente escolar um dos poucos locais em que conseguem expressar sofrimento. Contudo, as instituições educacionais ainda apresentam limites importantes para lidar com esse fenômeno, sobretudo pela falta de formação específica e de protocolos claros de atuação (Vagostello et al., 2003, p. 191–196).

Mesmo diante de indícios comportamentais e emocionais, parte das escolas adota condutas inadequadas, como convocar familiares para reunião — prática relatada em parcela significativa dos casos —, o que pode expor a criança e alertar o agressor. O encaminhamento adequado, por sua vez, deve priorizar a comunicação imediata aos órgãos competentes (Conselho Tutelar e Vara da Infância e Juventude), evitando que a escola assuma papel investigativo, que não lhe compete.

• • •

As orientações da OMS indicam que, diante de suspeita ou confirmação, a criança deve ser encaminhada a atendimento multiprofissional (médico, psicólogo e assistente social), com acionamento do Conselho Tutelar e da Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA), cabendo à polícia a investigação formal. Nesse processo, a escola atua como ponto de observação, acolhimento inicial e articulação com a rede de proteção.

A identificação requer olhar atento para sinais físicos, comportamentais e sociais, considerando que a ausência de marcas não exclui violência. Entre indicadores recorrentes, destacam-se: mudanças abruptas de comportamento (retraimento, tristeza, vergonha, ansiedade ou agressividade), queda no rendimento escolar, faltas frequentes sem justificativa, regressões comportamentais, alterações de sono e apetite, resistência ao contato físico, isolamento, manifestações sexualizadas incompatíveis com a idade e presença de presentes ou dinheiro incompatíveis com a realidade familiar (São Paulo, 2021, p. 23–25; Cordeiro, 2006, p. 20–22). Assim, a observação sistemática e o registro ético e sigiloso do histórico escolar, com informações estritamente necessárias, tornam-se recursos fundamentais para encaminhamentos responsáveis (SÃO PAULO, 2021, p. 28–30).

Quando há relato espontâneo, a conduta deve ser de acolhimento imediato, escuta sem indução, preservação do sigilo e acionamento dos órgãos competentes, evitando revitimização. Ainda assim, persistem

barreiras estruturais: medo e vergonha da vítima, dependência afetiva/material do agressor, insegurança de docentes, inexistência (ou não aplicação) de protocolos institucionais e fragilidade das redes locais, frequentemente sobrecarregadas (Cordeiro, 2006, p. 15–27; São Paulo, 2021, p. 28–33).

Superar essas limitações exige formação continuada, fluxos de encaminhamento padronizados, protocolos acessíveis, espaços de escuta protegida e articulação permanente com Conselho Tutelar, saúde, DPCA e Ministério Público. A escola, portanto, não investiga: identifica sinais, acolhe, registra o essencial e aciona a rede. Campanhas e datas de mobilização podem fortalecer a cultura de proteção e romper o silêncio comunitário.

Por fim, reconhece-se que experiências traumáticas prévias e valores morais/religiosos podem dificultar que alguns profissionais abordem o tema, produzindo evasão, insegurança ou silêncio diante de sinais. Nesses casos, torna-se ainda mais relevante o suporte institucional, incluindo acompanhamento e espaços formativos, para que a responsabilidade não recaia sobre o professor de forma isolada. Como lembra Freire (1996, p. 25), a educação é prática mediada pelo mundo e pelo coletivo, o que reforça a necessidade de atuação compartilhada e apoiada por redes.

• • •

A LITERATURA INFANTIL E AS POSSIBILIDADES NA ABORDAGEM DA TEMÁTICA

A literatura infantil, a contação de histórias e práticas artísticas podem funcionar como estratégias pedagógicas preventivas e acolhedoras para abordar o abuso sexual infantil sem sensacionalismo, por meio de narrativas adequadas à faixa etária. Ao inserir metáforas, personagens e situações simbólicas, a escola cria um ambiente de aprendizagem seguro para que as crianças nomeiem sensações, reconheçam limites corporais e compreendam direitos, ao mesmo tempo em que o professor amplia sua escuta das múltiplas linguagens infantis (fala, gestos, brincadeiras e desenhos).

A performatividade na infância e a participação ativa das crianças — reescrever, dramatizar, criar finais, representar emoções — favorecem autoestima e expressão e podem trazer elementos simbólicos que indiquem sofrimento, ampliando as possibilidades de percepção docente (Cordeiro; Oliveira e Silva; Janiascki, 2021, p. 496). Essa abordagem se torna especialmente relevante diante das evidências de que violências precoces podem produzir impactos duradouros no desenvolvimento emocional, cognitivo e social (Teicher, 2002, p. 83–86).

Para que essas práticas sejam éticas e eficazes, recomenda-se: linguagem apropriada à idade, ausência de detalhes explícitos, garantia de sigilo, escuta sem indução e articulação imediata com os protocolos institucionais e a rede de proteção. Contos adaptados e releituras

simbólicas podem operar como “pré-textos” para trabalhar, de modo lúdico, habilidades de autoproteção (Reconhecer, Resistir e Relatar), conforme discutido por Cordeiro (2006, p. 25–26).

Entretanto, o potencial preventivo da literatura depende de formação docente e segurança institucional. Pesquisas indicam que muitos educadores reconhecem a relevância do tema, mas não se sentem preparados para acolher relatos, identificar sinais sutis e seguir fluxos legais, o que limita intervenções. Assim, capacitação continuada, protocolos claros e fortalecimento da rede de proteção são condições para que a literatura infantil se consolide como ferramenta de cuidado, prevenção e empoderamento infantil.

A literatura infantil apresenta diversas obras que abordam, de forma sensível e pedagógica, a temática da proteção do corpo e da prevenção da violência. A seguir, destacam-se obras que se mostram pedagogicamente pertinentes para atividades preventivas, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais, por favorecerem o discernimento entre cuidado e invasão, além de fortalecerem a coragem para buscar ajuda.

do “segredo” como algo que pode ser compartilhado quando produz medo,

bui para diferenciar “segredos que fazem bem” daqueles que machucam, oferecendo linguagem acessível para

“pessoas de confiança” na escola e na família, fortalecendo uma rede de

problematizar a crença de que o perigo está apenas no “estranho”,

–

coletivas com finais alternativos (o “que eu faria no lugar da personagem”),

• • •

Pipo e Fifi

linguagem clara e lúdica, sobretudo por meio das noções de “toque do sim” e “toque do não”. Sua força está em oferecer vocabulário e critérios simples

me faz sentir bem/assustado), ensaios de frases protetivas (“eu não quero”, “pare”, “vou contar”) e conversas guiadas sobre confiança e

toques indesejados, fortalecendo a ideia de que dizer “não” é legítimo e

“mão” facilita conversas sobre cuidado versus inv

acompanhada de combinados de proteção (“meu corpo, minhas regras”),

MINHA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO ABUSO SEXUAL INFANTIL

A escolha do tema desta pesquisa está diretamente relacionada a experiências vivenciadas durante a infância, especialmente à convivência com uma amiga próxima que foi vítima de abuso sexual intrafamiliar por um longo período de sua vida. Os episódios tiveram início ainda na primeira infância e somente vieram à tona anos depois, quando a situação foi descoberta por sua mãe. Apesar da revelação, a vítima permaneceu convivendo com o agressor até a vida adulta, em razão da omissão materna, frequentemente associada a dificuldades financeiras. Essa vivência

despertou o interesse em investigar uma problemática delicada, porém recorrente na realidade brasileira, que afeta inúmeras crianças e exige ações efetivas de prevenção e enfrentamento, sobretudo no contexto educacional.

Nesse cenário, a escola deveria ter se configurado como um espaço de proteção e acolhimento. Conforme destacam Feijó, Balbino e Lúcio (2018, p. 12–18), os professores frequentemente são os primeiros adultos, fora do núcleo familiar, a identificar sinais de sofrimento infantil, desempenhando papel fundamental na detecção precoce de situações de violência. Brino e Williams (2008, p. 210–211) reforçam que educadores devidamente preparados podem atuar como agentes de prevenção do abuso sexual infantil, promovendo discussões, observando sinais de vulnerabilidade e acionando a rede de proteção sempre que necessário.

Além disso, a afetividade ocupa lugar central no processo educativo, sobretudo em contextos de vulnerabilidade. Para Wallon (2007, p. 121), "a afetividade constitui o domínio funcional que, desde o início da vida, estabelece a mediação entre o indivíduo e o meio, sendo fundamental na construção das relações humanas". Dessa forma, a relação afetiva entre professor e estudante torna-se essencial para que a criança se sinta segura e confiante para expressar sentimentos e vivências difíceis. No enfrentamento do abuso sexual infantil, a presença de um educador atento e sensível pode representar a diferença entre o silêncio prolongado e a possibilidade de acolhimento, escuta e intervenção adequada.

• • •

A convivência com essa amiga teve início por volta dos dez anos de idade e se estendeu até a fase adulta. Estudamos juntas durante grande parte de nossas trajetórias escolares, período em que foram observados comportamentos característicos de crianças em situação de sofrimento, como retraimento, isolamento e tristeza frequente. Contudo, tais sinais não foram percebidos ou problematizados pelos profissionais da escola. Essa ausência de intervenção reforça a relevância da discussão, uma vez que, conforme Paulo Freire (1996, p. 29–30), a educação constitui um pilar essencial para a transformação social, sendo capaz de promover conscientização e empoderamento no enfrentamento de diferentes formas de opressão, inclusive da violência sexual infantil.

Com o passar dos anos, os sinais de sofrimento tornaram-se ainda mais evidentes, manifestando-se por meio de mudanças de humor, choro frequente e comportamentos de tristeza no ambiente escolar, inclusive na presença de professores. A ausência de questionamentos ou acolhimento por parte da instituição escolar suscita reflexões sobre o papel da escola na proteção da infância, uma vez que uma intervenção adequada poderia ter contribuído para interromper a situação de violência de forma mais precoce.

Após a revelação dos fatos, a postura ambígua da responsável legal, que inicialmente demonstrou apoio, mas posteriormente optou por manter a convivência familiar, expôs a vítima a um prolongamento da situação de vulnerabilidade. Esse contexto evidencia como fatores socioeconômicos e a

ausência de suporte institucional podem contribuir para a perpetuação da violência, reforçando a necessidade de uma rede de proteção articulada e eficaz.

As consequências dessa experiência não se limitaram à vítima direta, mas também impactaram minha trajetória pessoal. A convivência prolongada com essa realidade gerou marcas emocionais significativas, refletidas em sentimentos de medo, insegurança e sofrimento psíquico ao longo da adolescência e da vida adulta. Essas experiências reforçaram a compreensão de que o abuso sexual infantil produz efeitos duradouros, que ultrapassam o momento da violência e afetam profundamente o desenvolvimento emocional e social dos envolvidos.

A observação do comportamento retraído, do isolamento e da tristeza recorrente durante o período escolar confirma o que apontam Oliveira e Santos (2015, p. 28), ao afirmarem que atitudes de silêncio, timidez excessiva e afastamento social podem indicar sofrimento psíquico associado a situações de violência. Nesse sentido, Vygotsky (1998, p. 65) destaca que a escola não se configura apenas como espaço de ensino formal, mas também como ambiente de interação social e observação, no qual educadores podem identificar situações de risco e atuar de maneira preventiva e protetiva.

Diante desse contexto, a ausência de ações por parte dos profissionais da educação frente a sinais claros de sofrimento evidencia a necessidade de investimentos em formação continuada, sensibilização e

preparo dos educadores, para que possam cumprir efetivamente seu papel de proteção, acolhimento e encaminhamento adequado de casos de violência.

Atualmente, embora estratégias pessoais tenham sido desenvolvidas para lidar com essas vivências, reconhece-se que as marcas emocionais permanecem. Essa trajetória contribuiu para ampliar a sensibilidade em relação à temática e reforçou a importância de compreender a relação entre escola e enfrentamento do abuso sexual infantil. Assim, torna-se fundamental investigar suas origens, impactos e estratégias de prevenção, reconhecendo a educação como um dos principais caminhos para o enfrentamento desse grave problema social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O abuso sexual infantil constitui uma grave violação de direitos humanos e provoca impactos profundos no desenvolvimento físico, psicológico e social das vítimas. Embora existam legislações e políticas públicas voltadas à proteção da infância, os índices ainda são alarmantes, evidenciando a necessidade de ações preventivas mais efetivas.

Nesse contexto, a escola desempenha papel fundamental na identificação de sinais de violência, no acolhimento das vítimas e no encaminhamento adequado aos órgãos de proteção. Para que essa atuação seja efetiva, é essencial investir na formação dos profissionais da educação,

fortalecer a rede de proteção e ampliar ações educativas voltadas à prevenção.

Assim, compreende-se que a escola, aliada à família, ao Estado e à sociedade, pode contribuir significativamente para o enfrentamento do abuso sexual infantil, promovendo um ambiente educativo mais seguro, sensível e comprometido com a proteção integral das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliana Guimarães. **O livro de literatura infantil no primeiro ciclo:** um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido**.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8FXPE7. Acesso: 28 nov. 2025.

AMAZARRAY, Mayte Raya; KOLLER, Sílvia Helena. **Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 3, n. 11, p. 561, 1998.

ARCARI, Caroline. **Pipo e Fifi:** prevenção da violência sexual na infância. São Paulo: Instituto Cores, 2013.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituição/constituicao.htm. Acesso: 28 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13431.htm. Acesso: 28 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso: 21 mar. 2025.

BRAUN, Suzana. A **violência sexual infantil na família:** do silêncio à revelação do segredo. Porto Alegre: Editora AGE, 2002.

BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil. **Estudos de** Psicologia (Natal), v. 33, n. 2, p. 209-230, jul./dez. 2008.

CNRVV – Centro Regional de Atenção aos Maus-Tratos na Infância. **Relatório sobre violência sexual infantil no Brasil**. Rio de Janeiro: CNRVV, 1994.

CORDEIRO, Carlos Eduardo S.; OLIVEIRA E SILVA, Daisy Vitória de; JANIASKI, Flávia. Performatividade na infância entre desafios sociais**:** contação de histórias para além do contar. **OuvirOUver**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 490–505, jul./dez. 2021.

CORDEIRO, Flávia de Araújo. **Aprendendo a prevenir: orientações para o combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes.** Brasília: Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude, 2006. Disponível em: https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/infancia/cartilha_aprendendo_a_prevenir.pdf. Acesso: 11 ago. 2025.

CRUZ, Fabiana Assis da. Literatura infantojuvenil e a violência sexual: possíveis caminhos na prevenção contra o abuso infantil. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades,** n. 52, 2021. Disponível em: http://www.unigranrio.br/. Acesso em: 29 set. 2025.

CUNHA, Soraya Marcelina da. **A escola contra o abuso sexual:** cartilha de orientação. 2022.

FEIJÓ, Huga Kátia de Oliveira; BALBINO, Elizete Santos; LUCIO, Ana Paula Alves. A atuação dos professores de uma escola da rede pública estadual

de Arapiraca-AL frente ao abuso sexual infantil: um estudo de caso. In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 5., 2018, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: Realize Editora, 2018.

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

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

OLIVEIRA, Maria L.; SANTOS, Ana P. **Infância e vulnerabilidade:** abordagens sobre abuso e proteção. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

PAIXÃO, Érica de Souza; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de; SOUZA NETO, João Clemente de. A construção de ações educativas na prevenção do abuso sexual na infância. **Dialogia**, São Paulo, n. 43, p. 1-20, e23008, jan./abr. 2023.

PIRES, J. M. A. Violência na infância: aspectos clínicos. In: AMENCAR (Org.). **Violência doméstica**. Brasília: UNICEF, 2009.

ROLIM, Andreza Tavares Almeida. **Violência sexual contra crianças e adolescentes:** orientação e enfrentamento. Defensoria Pública do Estado de Sergipe, 2021. Disponível em: https://www.defensoria.se.def.br. Acesso em: 22 maio 2025.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani; ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de gênero:** poder e impotência. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SANTOS, R. S.; GLAT, R. **Ser mãe de uma criança especial:** do sonho à realidade. Rio de Janeiro: Editora Anna Nery / UFRJ, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação; Secretaria da Segurança Pública. **A escola contra o abuso sexual infantil:** guia de orientação aos profissionais

de ensino – identificar, acolher e não se omitir. 2. ed. São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/cartilha_a_escola_contra_o_abuso_sexual.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

SILVA, Alessandra Rocha Santos; SOMA, Sheila Maria Prado; WATARAI, Cristina Fukumori. **O segredo da Tartanina**. São Paulo: Universidade da Família, 2011.

SIQUINEL, Cláudia Bonete. **Chapeuzinho cor-de-rosa e a astúcia do lobo mau**. Campo Grande: Biblio Editora, 2010.

TAUBMAN, Andrea Viviana. **Não me toca, seu boboca!** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

TEICHER, M. H. **Feridas que não cicatrizam:** a neurobiologia do abuso infantil. Scientific American Brasil, São Paulo, n. 1, p. 83-89, 2002.

VAGOSTELLO, Lucilena; OLIVEIRA, Andréia de Souza; SILVA, Ana Maria da; DONOFRIO, Valéria; MORENO, Tânia Cristina de Morais. Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo-SP. **Paidéia**, v. 13, n. 26, p. 191-196, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/journal/paideia. Acesso em: 22 mar. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

INTRODUÇÃO

O debate contemporâneo sobre tecnologia na educação tem sido frequentemente associado ao uso de dispositivos digitais, plataformas virtuais e ambientes de aprendizagem mediados por tecnologias da informação. Embora esses recursos tenham adquirido grande visibilidade nas últimas décadas, especialmente após a expansão da educação a distância, tal perspectiva tende a reduzir o conceito de tecnologia a seus aspectos instrumentais, desconsiderando sua dimensão histórica, social e cultural.

Uma compreensão mais ampla do conceito permite reconhecer que a tecnologia está profundamente relacionada às formas pelas quais as sociedades produzem conhecimento, transformam o meio e organizam suas práticas sociais. Nesse sentido, a história da humanidade pode ser interpretada também como a história do desenvolvimento técnico e tecnológico, na medida em que o ser humano, desde seus primórdios, desenvolveu ferramentas e conhecimentos voltados à resolução de problemas concretos da vida social.

Entretanto, o reconhecimento de determinadas formas de tecnologia em detrimento de outras reflete relações históricas de poder que hierarquizam saberes, práticas e territórios. No contexto latino-americano, tais hierarquias estão profundamente vinculadas ao processo histórico de colonização e às formas de organização do conhecimento que emergiram a partir da modernidade ocidental. Conforme argumenta Quijano (2005), a colonialidade do poder estabeleceu não apenas estruturas econômicas e políticas de dominação, mas também um sistema de classificação epistemológica que subalterniza os saberes produzidos por povos indígenas, camponeses e populações tradicionais.

No campo educacional, essas hierarquias se manifestam na predominância de modelos pedagógicos construídos a partir de referenciais urbanos, que frequentemente ignoram as especificidades culturais, territoriais e produtivas das populações campesinas. Segundo Arroyo (2014), a escola brasileira foi historicamente estruturada a partir de uma concepção universalista de estudante, desconsiderando as diferenças sociais, culturais e territoriais que caracterizam a diversidade do país.

Nesse contexto, os sujeitos do campo foram frequentemente representados como populações atrasadas ou carentes de modernização, sendo suas práticas culturais e produtivas consideradas obstáculos ao desenvolvimento. Como observa Mendes (2021), desde o processo de colonização do Brasil o campo tem sido tratado predominantemente como

espaço de exploração econômica, sem o devido reconhecimento dos sujeitos que nele vivem e constroem suas formas de existência.

Foi justamente em oposição a essa lógica que emergiram, ao longo do século XX, diferentes movimentos sociais e educacionais comprometidos com a construção de um projeto de educação voltado para e com os sujeitos do campo. Entre essas experiências destaca-se a Pedagogia da Alternância, proposta formativa que articula tempos e espaços educativos distintos e que valoriza os saberes produzidos nos territórios.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo discutir a Pedagogia da Alternância como uma tecnologia social de acesso à educação superior no contexto da Educação do Campo no Brasil. Para tanto, busca-se refletir sobre as relações entre técnica, tecnologia e produção do conhecimento, analisar a construção histórica da Educação do Campo no país e discutir o papel da Pedagogia da Alternância na democratização do acesso à formação docentes.

METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com Paiva (2019), a pesquisa qualitativa dedica-se à compreensão de fenômenos sociais complexos a partir da interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas. Nesse tipo de investigação, o interesse central não reside na

quantificação de dados, mas na análise aprofundada de processos sociais, culturais e históricos.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo. Segundo Paiva (2019), pesquisas exploratórias buscam ampliar o conhecimento sobre determinado fenômeno, enquanto estudos descritivos procuram identificar e analisar características específicas de determinados contextos ou experiências.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise interpretativa de relatos produzidos no contexto da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). A revisão bibliográfica permitiu mapear contribuições teóricas relevantes para a compreensão da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância e das perspectivas decoloniais aplicadas à educação. Foram mobilizados autores como Caldart (2012), Arroyo (2014), Molina (2015), Fernandes (2008), Santos (2010), Walsh (2009), entre outros.

Além disso, o estudo dialoga com dados provenientes da pesquisa de doutorado desenvolvida por Mendes (2023), que investigou experiências formativas de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM. Esses relatos foram analisados por meio de uma abordagem interpretativa, buscando identificar percepções dos participantes acerca da Pedagogia da Alternância e de suas contribuições para o acesso e permanência na educação superior.

• • •

A análise dos dados foi realizada por meio de leitura analítica e categorização temática, articulando os relatos dos participantes com o referencial teórico mobilizado na pesquisa. Esse procedimento permitiu identificar dimensões recorrentes nas experiências formativas dos egressos, especialmente no que se refere à relação entre universidade, território e construção do conhecimento.

TÉCNICA, TECNOLOGIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A compreensão da Pedagogia da Alternância como tecnologia social exige inicialmente uma reflexão conceitual sobre os próprios significados de técnica e tecnologia. Historicamente, o desenvolvimento humano esteve profundamente ligado à capacidade de produzir ferramentas e transformar elementos da natureza em artefatos capazes de ampliar as possibilidades de sobrevivência e organização social.

Desde o período paleolítico, grupos humanos passaram a modificar pedras, madeira e outros materiais naturais para produzir instrumentos de caça, cultivo e proteção. Esse processo evidencia aquilo que pode ser compreendido como técnica: um saber-fazer construído a partir da experiência prática e da interação entre pensamento e ação.

• • •

O termo tecnologia deriva da junção das palavras gregas techné e logos. Enquanto techné refere-se ao saber prático, à habilidade ou ao conhecimento aplicado, logos remete à razão ou à sistematização do conhecimento. Dessa forma, tecnologia pode ser compreendida como a racionalização da técnica, ou seja, o conjunto de conhecimentos que fundamentam a produção de determinadas ferramentas ou práticas sociais.

Essa perspectiva permite compreender que tecnologia não se limita aos artefatos materiais produzidos pelas sociedades. Conforme argumenta Santos (2010), o conhecimento científico moderno constitui apenas uma das formas possíveis de produção do saber, coexistindo com diversas outras epistemologias construídas em diferentes contextos culturais.

No entanto, a modernidade ocidental estabeleceu hierarquias epistemológicas que passaram a considerar apenas determinados tipos de conhecimento como legítimos. Essa lógica produziu aquilo que Santos (2010) denomina “epistemologias do Norte”, caracterizadas pela desvalorização dos saberes produzidos por povos indígenas, camponeses e comunidades tradicionais.

No contexto latino-americano, essa hierarquização do conhecimento está diretamente relacionada ao processo de

colonialidade do saber, conceito desenvolvido por Quijano (2005) para explicar como as estruturas de poder coloniais continuam operando mesmo após o fim formal da colonização. Nesse cenário, saberes associados ao trabalho manual e às práticas agrícolas foram frequentemente considerados inferiores ou atrasados, enquanto conhecimentos associados à ciência moderna e às tecnologias industriais passaram a ser valorizados como símbolos de progresso.

Entretanto, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística indicam que a agricultura familiar é responsável por grande parte da produção de alimentos consumidos no país, evidenciando a importância das tecnologias tradicionais desenvolvidas pelas populações do campo. Essa constatação revela que os saberes campesinos constituem formas legítimas de tecnologia, ainda que historicamente invisibilizadas pelos modelos dominantes de desenvolvimento.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E LUTA POR RECONHECIMENTO

A emergência da Educação do Campo no Brasil está diretamente vinculada às lutas sociais protagonizadas por movimentos campesinos em defesa da terra, da cidadania e do direito à educação. Conforme destaca Caldart (2012), a Educação do Campo não se constitui apenas como uma

modalidade educacional, mas como um projeto político-pedagógico construído coletivamente pelos sujeitos do campo.

Segundo Freitas (2011), as primeiras políticas voltadas à educação rural no Brasil surgiram na década de 1930, em um contexto marcado pelo processo de industrialização e pela intensificação do êxodo rural. Nesse período, predominava uma concepção de educação voltada à adaptação do trabalhador rural aos padrões de modernização agrícola.

Esse modelo educacional foi amplamente criticado por movimentos sociais ligados ao campo, que denunciavam a inadequação de propostas pedagógicas construídas a partir de referências urbanas e descoladas das realidades locais.

A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país, esses movimentos passaram a articular propostas educacionais fundamentadas na valorização das culturas campesinas e na construção de políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação. Nesse contexto, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desempenhou papel fundamental na organização de experiências educativas voltadas à formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social. Conforme argumenta Fernandes (2008), a luta pela terra e a luta pela educação sempre estiveram profundamente interligadas no interior dos movimentos sociais do campo.

Essas mobilizações contribuíram para a realização da primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 1998, marco

importante na construção de uma agenda política voltada ao reconhecimento dos direitos educacionais das populações campesinas.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ORIGENS HISTÓRICAS E FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

A Pedagogia da Alternância surge originalmente na França, na década de 1930, com a criação das Maisons Familiales Rurales (MFR). Essas instituições foram organizadas por famílias agricultoras que buscavam garantir a formação escolar de seus filhos sem que isso implicasse o abandono das atividades agrícolas e a migração para os centros urbanos. Em um contexto de profundas transformações sociais e econômicas no meio rural europeu, essas famílias perceberam que o modelo escolar tradicional não dialogava com as necessidades concretas da vida no campo.

A primeira experiência de alternância foi criada em 1935, na região de Lot-et-Garonne, no sudoeste francês, a partir da articulação entre agricultores, jovens rurais e lideranças comunitárias. Diferentemente das escolas convencionais, que exigiam a permanência contínua dos estudantes em espaços escolares urbanos, a proposta organizava o processo formativo a partir da alternância entre momentos de formação na escola e momentos de vivência nas propriedades familiares.

Essa dinâmica permitia que os jovens permanecessem inseridos nas atividades produtivas de suas famílias ao mesmo tempo em que tinham acesso à escolarização formal. A alternância, portanto, surge como resposta

a uma necessidade concreta das comunidades rurais: conciliar formação escolar e continuidade da vida no campo.

Esse aspecto revela um elemento fundamental da Pedagogia da Alternância: sua origem social. Diferentemente de muitas reformas educacionais elaboradas exclusivamente em ambientes acadêmicos ou governamentais, essa pedagogia nasce da iniciativa das próprias comunidades rurais, constituindo-se como uma experiência de educação construída "de baixo para cima". Essa característica contribui para que a alternância seja compreendida não apenas como uma metodologia de ensino, mas como um projeto político-pedagógico profundamente vinculado às realidades sociais do campo.

Com o passar das décadas, o modelo das Maisons Familiales Rurales se expandiu para diversos países europeus e posteriormente para diferentes regiões do mundo, incluindo América Latina e África. Em cada contexto, entretanto, a Pedagogia da Alternância assumiu características próprias, adaptando-se às especificidades sociais, culturais e econômicas de cada território.

No Brasil, essa proposta foi incorporada a partir da década de 1960, inicialmente no estado do Espírito Santo, com a criação das primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Posteriormente, essas experiências deram origem aos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que se espalharam por diferentes estados brasileiros, especialmente em regiões marcadas pela presença de comunidades camponesas.

• • •

Entretanto, a adaptação da alternância ao contexto brasileiro exigiu profundas transformações. Enquanto na experiência europeia um dos instrumentos pedagógicos centrais era o chamado "caderno da propriedade", no Brasil essa ferramenta passou a ser denominada "caderno da realidade". Essa mudança não é apenas terminológica, mas revela as especificidades históricas do campesinato brasileiro.

Diferentemente da realidade europeia, marcada pela predominância da pequena propriedade familiar, o campo brasileiro foi historicamente constituído por profundas desigualdades na distribuição da terra. A concentração fundiária, associada ao avanço do agronegócio e à histórica exclusão social das populações rurais, produziu um cenário no qual muitos sujeitos do campo vivem em assentamentos da reforma agrária, comunidades tradicionais ou territórios coletivos.

Nesse contexto, o "caderno da realidade" passa a representar um instrumento pedagógico voltado não apenas para o registro das atividades produtivas, mas para a análise crítica das condições sociais, econômicas e culturais vivenciadas pelas comunidades. O território, portanto, torna-se elemento central do processo formativo.

Do ponto de vista pedagógico, a alternância se estrutura a partir de dois tempos formativos principais: o Tempo Escola (ou Tempo Universidade) e o Tempo Comunidade. Durante o Tempo Escola, os estudantes participam de atividades formativas sistematizadas, como aulas, seminários, debates e planejamentos pedagógicos. Já no Tempo Comunidade, desenvolvem

investigações, práticas educativas e ações vinculadas às realidades de seus territórios.

Entretanto, a alternância não se resume a uma simples divisão do calendário acadêmico. Trata-se de uma dinâmica pedagógica baseada no movimento permanente entre experiência e reflexão. As vivências no território são posteriormente sistematizadas nos momentos de formação institucional, possibilitando a construção coletiva do conhecimento.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Paulo Freire sobre a relação entre prática e reflexão no processo educativo. Para Freire, a educação crítica se constrói no movimento dialético entre ação e reflexão, processo que o autor denomina de práxis. Nesse sentido, o conhecimento não é algo transmitido verticalmente, mas produzido coletivamente a partir da problematização da realidade vivida.

A Pedagogia da Alternância, ao articular teoria e prática em diferentes espaços formativos, aproxima-se dessa concepção de educação dialógica. O território deixa de ser apenas um espaço geográfico e passa a ser reconhecido como espaço de produção de conhecimento.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, TERRITÓRIO E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A consolidação da Pedagogia da Alternância no Brasil está profundamente vinculada ao desenvolvimento do movimento da Educação do Campo. Esse movimento emerge a partir das lutas sociais protagonizadas

por diferentes sujeitos coletivos — movimentos sociais, sindicatos rurais, comunidades tradicionais e organizações camponesas — que reivindicam o direito a uma educação que respeite as especificidades culturais, sociais e territoriais do campo.

Nesse contexto, a educação deixa de ser compreendida apenas como um serviço público oferecido pelo Estado e passa a ser reivindicada como um direito coletivo vinculado à construção de um projeto de sociedade mais justo e democrático.

Segundo Arroyo, a Educação do Campo representa uma ruptura com o modelo histórico de escolarização rural que marcou grande parte das políticas educacionais brasileiras. Durante décadas, as escolas do campo foram organizadas a partir de currículos urbanos e descontextualizados, que ignoravam os modos de vida, os saberes e as práticas culturais das comunidades rurais.

Essa lógica contribuiu para a reprodução de processos de invisibilização e desvalorização das populações do campo, reforçando a ideia de que o espaço rural representaria um lugar de atraso em relação à cidade.

A Pedagogia da Alternância surge, nesse cenário, como uma proposta capaz de romper com essa lógica. Ao reconhecer o território como espaço formativo, ela permite que os processos educativos estejam diretamente vinculados às experiências sociais vividas pelos estudantes.

• • •

Para Mônica Molina, a formação de professores para a Educação do Campo exige justamente esse deslocamento epistemológico. Não se trata apenas de formar docentes para atuar em escolas localizadas em áreas rurais, mas de construir processos formativos que reconheçam a diversidade de sujeitos, saberes e territórios que compõem o campo brasileiro.

Nesse sentido, a criação das Licenciaturas em Educação do Campo (LEC), especialmente a partir do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), representou um passo importante na institucionalização dessa proposta pedagógica no ensino superior.

Essas licenciaturas foram concebidas a partir da lógica da alternância, permitindo que estudantes oriundos de comunidades rurais possam acessar a educação superior sem que isso implique o rompimento com seus territórios de origem. Essa organização curricular contribui para ampliar o acesso ao ensino superior para sujeitos historicamente excluídos da universidade. Ao mesmo tempo, fortalece os vínculos entre universidade e comunidade, criando novas possibilidades de diálogo entre saberes acadêmicos e saberes populares.

Essa perspectiva também se aproxima das reflexões de Fernandes sobre a centralidade do território nas disputas políticas contemporâneas. Para o autor, o território não pode ser compreendido apenas como um

espaço físico, mas como um espaço socialmente produzido, no qual se expressam relações de poder, resistência e identidade.

Quando a Pedagogia da Alternância incorpora o território como categoria pedagógica, ela contribui para que os processos formativos estejam diretamente vinculados às lutas e às experiências concretas das comunidades do campo. Essa abordagem também dialoga com perspectivas críticas e decoloniais da educação. O sociólogo peruano Aníbal Quijano argumenta que a modernidade ocidental foi construída a partir de uma matriz de poder que hierarquiza saberes e culturas, processo que ele denomina de colonialidade do poder. Essa hierarquização contribuiu historicamente para a desvalorização dos conhecimentos produzidos por povos indígenas, camponeses e comunidades tradicionais.

Experiências pedagógicas como a Pedagogia da Alternância, ao reconhecer a legitimidade dos saberes territoriais, contribuem para questionar essa hierarquia epistemológica. De forma semelhante, Catherine Walsh propõe a noção de interculturalidade crítica como estratégia pedagógica voltada para o reconhecimento da pluralidade de saberes existentes nas sociedades latino-americanas. Essa perspectiva defende a construção de espaços educativos que promovam o diálogo entre diferentes epistemologias.

Ao promover o encontro entre saberes acadêmicos e saberes comunitários, a Pedagogia da Alternância pode ser compreendida como um

espaço de interculturalidade crítica, no qual diferentes formas de conhecimento dialogam e se transformam mutuamente.

Essa proposta também se aproxima da noção de ecologia de saberes, desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos, que defende a coexistência de múltiplas formas de conhecimento na produção científica contemporânea.

Dessa forma, a Pedagogia da Alternância ultrapassa os limites de uma simples metodologia educacional. Ela se constitui como um projeto pedagógico, político e epistemológico comprometido com a democratização do conhecimento e com a valorização das experiências históricas dos povos do campo.

CONSIDERAÇÕES

O presente artigo teve como objetivo analisar a Pedagogia da Alternância como uma estratégia pedagógica e política de acesso, permanência e produção de conhecimento na Educação do Campo, com especial atenção às suas implicações para a formação docente no ensino superior. Ao longo do texto, buscou-se compreender essa pedagogia não apenas como uma metodologia organizacional que alterna tempos e espaços formativos, mas como uma concepção educativa que questiona profundamente as estruturas tradicionais da escola e da universidade. Nesse sentido, partiu-se da problematização dos conceitos de técnica e

tecnologia, evidenciando que as tecnologias não se restringem a artefatos digitais ou industriais, mas constituem processos históricos de produção de conhecimento e de transformação da realidade. Essa discussão permitiu compreender a Pedagogia da Alternância como uma verdadeira tecnologia social de acesso à educação, construída a partir das necessidades concretas dos sujeitos do campo e orientada pela valorização de seus saberes, práticas e territórios.

A análise de suas origens históricas demonstrou que a Pedagogia da Alternância emerge de um processo social específico, protagonizado por famílias agricultoras que buscavam garantir a escolarização de seus filhos sem romper com a vida no campo. Esse caráter comunitário e territorializado constitui um dos pilares fundamentais dessa proposta pedagógica e explica, em grande medida, sua capacidade de adaptação a diferentes contextos socioculturais. No caso brasileiro, essa pedagogia foi ressignificada ao dialogar com as lutas sociais do campesinato e com os princípios da Educação do Campo, ampliando seu alcance para além da formação técnica agrícola e incorporando dimensões políticas, culturais e epistemológicas mais amplas. Ao reconhecer o território como espaço formativo e os sujeitos do campo como produtores de conhecimento, a alternância rompe com a lógica histórica de invisibilização dos saberes populares, contribuindo para a construção de práticas educativas mais democráticas e socialmente referenciadas.

• • •

Nesse percurso, a experiência das Licenciaturas em Educação do Campo evidencia o potencial transformador da alternância no ensino superior. Essas iniciativas demonstram que é possível construir processos formativos que articulam universidade e comunidade, teoria e prática, ciência e saberes populares, sem reproduzir a lógica hierárquica que historicamente marcou as instituições educacionais. Ao permitir que estudantes e professores permaneçam vinculados aos seus territórios durante a formação, a alternância fortalece os laços comunitários e amplia as possibilidades de produção de conhecimento situado. Trata-se de um movimento que contribui para a territorialização da universidade, aproximando-a das realidades sociais que historicamente permaneceram à margem da produção científica.

Entretanto, os resultados e reflexões apresentados também evidenciam os desafios enfrentados para a consolidação dessa proposta pedagógica. A Pedagogia da Alternância ainda é pouco conhecida em muitos espaços acadêmicos e institucionais, sendo frequentemente confundida com modalidades de educação a distância ou interpretada como uma solução emergencial para dificuldades logísticas. Essa incompreensão revela, em grande medida, a permanência de estruturas acadêmicas fortemente marcadas por uma racionalidade urbana, centralizadora e pouco sensível às especificidades dos territórios rurais. Além disso, a implementação da alternância exige condições institucionais e materiais que muitas vezes não são plenamente reconhecidas pelas

políticas educacionais, como a necessidade de deslocamentos constantes, permanência nos territórios, apoio logístico e investimento contínuo em ações de extensão e pesquisa.

Nesse contexto, torna-se fundamental ampliar o reconhecimento institucional da Pedagogia da Alternância como uma proposta pedagógica legítima e estratégica para o enfrentamento das desigualdades educacionais no Brasil. Mais do que uma alternativa metodológica, ela representa uma possibilidade concreta de construção de uma universidade socialmente comprometida, capaz de dialogar com a diversidade de saberes que compõem a sociedade brasileira. Ao valorizar o território, a experiência comunitária e os saberes produzidos no cotidiano das populações do campo, a alternância contribui para questionar a colonialidade do saber que historicamente marcou a produção do conhecimento acadêmico, abrindo espaço para epistemologias plurais e interculturais.

Assim, compreender a Pedagogia da Alternância implica reconhecer que a democratização da educação não se limita à ampliação de vagas ou ao acesso formal às instituições de ensino, mas exige a transformação das próprias estruturas que organizam os processos educativos. Trata-se de construir práticas pedagógicas capazes de articular ciência, território e vida, reconhecendo que o conhecimento se produz também nas experiências concretas das comunidades. Nesse sentido, a alternância revela-se não apenas como uma metodologia de ensino, mas como uma pedagogia profundamente comprometida com a justiça social, com a valorização das

culturas do campo e com a construção de novos horizontes para a educação pública brasileira.

Por fim, a Pedagogia da Alternância ainda há um campo amplo de investigações a ser explorado, especialmente no que diz respeito aos impactos dessa proposta na formação docente, na permanência estudantil e na relação entre universidade e territórios campesinos. Ao reconhecer o potencial transformador dessas experiências, abre-se também a possibilidade de repensar o próprio papel da universidade na sociedade contemporânea, deslocando-a de uma instituição isolada em seus muros para uma instituição viva, enraizada nos territórios e comprometida com os sujeitos que historicamente construíram, resistiram e produziram conhecimento fora do asfalto.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

Carvalho, Kleiton Luiz. **Licenciatura Em Educação Do Campo Da Universidade Federal Dos Vales Do Jequitinhonha E Mucuri:** Um Estudo Sobre O Acesso E Permanência. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária**: conflito e desenvolvimento territorial. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Rumos da Educação do Campo**. Em Aberto, 2011.

MENDES, Maurício Teixeira. **O lugar do digital nas práticas de letramento de uma comunidade do campo**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2021.

MENDES, Maurício Teixeira. **Letramentos, tecnologias e decolonialidade**. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial**: insurgir, re-existir y re-vivir. Quito: Abya-Yala, 2009.

Vitor Savio de Araújo Gomes

INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais nos processos educativos tem reconfigurado as práticas de linguagem ao deslocar a leitura e a escrita para ambientes marcados pela conectividade, pela circulação em rede e pela articulação de múltiplas linguagens. Nesse cenário, a educação linguística passa a lidar com textos que não se estabilizam em suportes fixos, mas se transformam por meio de compartilhamentos, recontextualizações e interações contínuas, o que tensiona modelos pedagógicos ancorados na linearidade do impresso. Autores como Street (2014) e Kleiman (1995) contribuem para compreender esse deslocamento ao tratarem o letramento como prática social situada, enquanto Barton e Lee (2015) demonstram que os textos digitais se constroem em processos de interação e circulação que ampliam as formas de participação discursiva.

Apesar desse cenário, a incorporação das tecnologias ao ensino ainda ocorre, em muitos contextos, de maneira fragmentada, sem produzir alterações substantivas nas práticas pedagógicas. Bortolazzo (2020) ressalta que a mediação pedagógica não se reduz à presença de dispositivos, mas envolve decisões que organizam usos, sentidos e relações no espaço escolar, ao passo que Monte-Mór (2024) destaca a necessidade de

explicitação de critérios que orientem a leitura e a produção textual em ambientes digitais. Diante disso, coloca-se o seguinte problema de investigação: de que modo a educação linguística pode se reorganizar para responder às dinâmicas da cultura digital, especialmente no que se refere às práticas de leitura e produção textual em contextos multimodais e interativos?

É nesse horizonte que se insere o presente artigo, elaborado como excerto do Capítulo 2 da tese de doutorado intitulada 'Letramento Digital Crítico e Multimodalidade no Ensino de Língua Portuguesa: Percepções Docentes sobre Práticas de Leitura e Produção Textual na Cultura Digital no 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo geral consiste em discutir, em perspectiva teórica, as transformações nas práticas de linguagem na cultura digital e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa, tomando como referência categorias como circulação textual, multimodalidade, autoria ampliada, letramentos digitais e mediação pedagógica. Como desdobramento, busca-se compreender como tais categorias podem orientar a análise das práticas docentes em contextos mediados por tecnologias digitais, aspecto aprofundado nas etapas empíricas da pesquisa.

A fundamentação teórica articula contribuições de diferentes campos, reunindo autores que tratam da linguagem como prática social e das transformações nos modos de significação contemporâneos. Street (2014) e Kleiman (1995) sustentam a compreensão dos letramentos como

práticas situadas, enquanto Kersch e Oliveira (2020) e Dering e Tinoco (2019) contribuem para a discussão sobre multimodalidade e produção de sentidos em contextos sociotécnicos. Barton e Lee (2015) ampliam essa análise ao considerar a linguagem online como prática interacional, ao passo que Coscarelli e Ribeiro (2019) destacam a necessidade de incorporar os textos que circulam socialmente às práticas escolares. No campo da educação linguística, Araújo (2025) e Araújo e Silva (2021) permitem compreender a leitura e a escrita como práticas que envolvem posicionamento, autoria e responsabilidade discursiva.

A relevância do estudo decorre da necessidade de compreender as práticas de linguagem em um contexto marcado por transformações sociotécnicas que afetam diretamente a escola. A circulação de textos em redes digitais, a participação discursiva ampliada e a presença de múltiplas linguagens exigem que o ensino de Língua Portuguesa ultrapasse abordagens normativas e incorpore práticas que considerem as condições de produção, circulação e interpretação dos discursos. Nesse sentido, a educação linguística passa a assumir a tarefa de formar sujeitos capazes de interpretar, produzir e intervir nas dinâmicas discursivas contemporâneas, articulando conhecimentos linguísticos, culturais e tecnológicos.

O texto organiza-se em três seções principais. Inicialmente, discute-se a relação entre educação linguística, cultura digital e práticas de significação, destacando as transformações nas formas de linguagem. Em seguida, analisam-se as dimensões da circulação textual, da

multimodalidade e dos letramentos digitais, enfatizando seus impactos nas práticas de leitura e escrita. Por fim, abordam-se questões relacionadas à autoria, à responsabilidade discursiva e à mediação pedagógica, buscando compreender como essas categorias contribuem para a reorganização do ensino de Língua Portuguesa no contexto da cultura digital.

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A presente pesquisa insere-se no campo das abordagens qualitativas, assumindo uma perspectiva interpretativa voltada à compreensão das práticas de linguagem no contexto da cultura digital, com ênfase na leitura e na produção textual no ensino de Língua Portuguesa. Este capítulo corresponde ao desenvolvimento do referencial teórico da tese intitulada "Letramento Digital Crítico e Multimodalidade no Ensino de Língua Portuguesa", no qual se buscam fundamentos conceituais que sustentem a análise das percepções docentes acerca do uso de textos digitais em práticas pedagógicas.

A construção deste percurso teórico fundamenta-se na compreensão de que a educação linguística deve ser analisada como prática social situada, o que implica considerar as condições históricas, culturais e tecnológicas que organizam a produção, a circulação e a interpretação dos textos. Nessa direção, o diálogo com autores que discutem letramentos, multimodalidade, autoria e mediação pedagógica possibilita a delimitação

de categorias analíticas que orientam a investigação, tais como circulação textual, letramentos digitais, autoria ampliada e participação discursiva.

A organização deste capítulo não se restringe à apresentação de referenciais teóricos, mas busca articular tais contribuições em um movimento interpretativo que permita compreender as transformações nas práticas de linguagem na cultura digital e suas implicações para o ensino. Assim, os conceitos mobilizados são tratados como instrumentos analíticos que subsidiam a leitura dos dados empíricos a serem discutidos nos capítulos posteriores, nos quais se examinam as percepções docentes sobre o uso de textos digitais no contexto escolar.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA, CULTURA DIGITAL E PRÁTICAS DE SIGNIFICAÇÃO

A educação linguística, no contexto contemporâneo, encontra-se profundamente atravessada pela cultura digital, que redefine não apenas os modos de produção e circulação da linguagem, mas também as próprias condições de construção de sentidos nas práticas sociais. A expansão da internet, das redes sociais e dos ambientes virtuais de aprendizagem configura ecossistemas comunicativos nos quais leitura, escrita, oralidade e multimodalidade se articulam de forma intensiva, deslocando o ensino de Língua Portuguesa de uma centralidade quase exclusiva no impresso para um cenário marcado pela convergência de mídias e pela interação em rede. Esse deslocamento implica reconhecer que as práticas de linguagem não se

organizam mais em suportes estáveis, mas em fluxos dinâmicos que exigem novas formas de mediação pedagógica e de compreensão dos processos de significação.

A presença de tecnologias digitais, entretanto, não garante, por si só, inovação nas práticas pedagógicas, uma vez que sua integração ao ensino depende de decisões que organizam usos, sentidos e relações no espaço escolar. Bortolazzo (2020) evidencia que a mediação pedagógica não se confunde com a mera incorporação de dispositivos, mas envolve escolhas intencionais que orientam a participação e a produção de sentidos. Essa perspectiva aproxima-se da compreensão de Araújo (2025), ao considerar que a linguagem, em contextos digitais, se configura como prática social dinâmica, cuja mediação exige organização consciente das condições de uso e circulação dos textos. Nessa direção, a tecnologia assume função mediadora apenas quando articulada a propósitos formativos claros, capazes de orientar práticas de leitura e escrita de modo crítico e situado.

As transformações nas formas de produzir, circular e interpretar textos constituem elemento central dessa reconfiguração da educação linguística. A fluidez, a recontextualização constante e a ruptura com suportes fixos caracterizam a circulação textual na cultura digital, exigindo que o ensino considere não apenas o texto em si, mas seus percursos de circulação, reuso, remixagem e comentário como dimensões constitutivas da significação. Esse deslocamento altera o foco da estabilidade do objeto impresso para a instabilidade e a coautoria que marcam as práticas digitais,

o que implica repensar os critérios que orientam a leitura, a escrita e a avaliação no contexto escolar.

Nesse cenário, os letramentos digitais se consolidam como práticas sociais de significação que ultrapassam a dimensão técnica do uso de dispositivos, envolvendo a capacidade de buscar, produzir, compartilhar e avaliar textos em ambientes digitais com consciência crítica sobre os valores e relações de poder que atravessam esses usos. Street (2014) e Kleiman (1995) fundamentam essa compreensão ao tratar o letramento como prática social situada, na qual a escrita adquire significado em contextos específicos e é regulada por convenções que variam conforme os propósitos comunicativos. Essa perspectiva se articula às discussões de Araújo e Silva (2021), ao enfatizar que a leitura implica posicionamento e intervenção diante das realidades sociais, ampliando o entendimento de letramento para além da decodificação.

A convergência de mídias intensifica essa complexidade ao demandar o desenvolvimento de capacidades para lidar com multissemioses, uma vez que textos contemporâneos combinam recursos verbais, visuais, sonoros e gráficos de maneira integrada. Kersch e Oliveira (2020) destacam que a multimodalidade é constitutiva das práticas de linguagem, enquanto Dering e Tinoco (2019, p. 372) afirmam que “a produção de sentidos está ligada sempre aos contextos de produção e de recepção”, indicando que a análise textual não pode se restringir às propriedades internas dos signos, mas deve considerar as condições

sociotécnicas que organizam sua circulação. Essa compreensão amplia o alcance da educação linguística ao exigir que a leitura e a produção textual sejam tratadas como práticas situadas em contextos culturais e tecnológicos específicos.

As práticas escolares de leitura e escrita são diretamente impactadas por essas transformações, uma vez que a leitura passa a demandar articulação simultânea de diferentes linguagens, enquanto a escrita se configura como prática social que envolve responder, revisar, justificar escolhas e sustentar sentidos diante de públicos concretos. Vieira e Fernandes (2023) apontam que a leitura, nesse contexto, se organiza como orquestração de sentidos, exigindo do sujeito capacidades interpretativas ampliadas. Ao mesmo tempo, a escola é chamada a preparar os estudantes para atuar com responsabilidade em ambientes nos quais a circulação dos textos implica posicionamento ético diante de audiências reais e de estruturas que regulam o que pode ser dito e por quem.

A articulação entre letramentos digitais, multimodalidade, circulação textual, autoria ampliada e mediação pedagógica constitui um conjunto de eixos interdependentes que orientam a reconfiguração das práticas de ensino de Língua Portuguesa. Esses elementos não operam de forma isolada, mas se entrelaçam na construção de um projeto educativo comprometido com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir nas práticas de linguagem que estruturam a vida social contemporânea.

• • •

Circulação de Textos, Multimodalidade e Letramentos Digitais

A circulação de textos na cultura digital reorganiza o ensino de Língua Portuguesa ao deslocar o eixo da leitura e da escrita para ambientes estruturados por plataformas, fluxos contínuos e participação ampliada, nos quais os sentidos são produzidos em rede e constantemente reconfigurados. Nesse contexto, a noção de plataformização, discutida por Casagrande e Santos (2025), permite compreender que os regimes de visibilidade e participação não se organizam de forma neutra, mas são orientados por arquiteturas baseadas em dados e atenção, condicionando o acesso, a navegação e a permanência dos sujeitos nos ambientes digitais. Dessa forma, a circulação textual passa a ser compreendida como prática atravessada por interesses econômicos, tecnológicos e simbólicos, o que exige da escola a construção de estratégias que tornem tais condições visíveis e analisáveis.

Essa reorganização incide diretamente sobre as práticas de leitura, uma vez que aquilo que circula com maior intensidade tende a ser reconhecido como mais relevante ou legítimo, independentemente de suas condições de produção. Câmara (2024), ao tratar dos letramentos transmídia, evidencia que a circulação de um mesmo tema por diferentes suportes e linguagens tensiona as fronteiras curriculares, exigindo que o ensino incorpore práticas de comparação, verificação de autoria e análise de posicionamentos. Assim, a leitura deixa de se orientar apenas pela

identificação de informações e passa a demandar processos interpretativos mais complexos, evitando reduções instrumentais do trabalho pedagógico.

Além disso, a atribuição de autoridade aos textos passa a depender de sua circulação e engajamento, o que altera significativamente os critérios tradicionais de validação do discurso. Street (2014) aponta que o letramento envolve relações de poder e valores sociais, o que contribui para compreender por que conteúdos virais podem assumir função de legitimidade em práticas juvenis. Barton e Lee (2015) reforçam essa perspectiva ao demonstrar que os textos digitais se constroem por acréscimos, cortes e retomadas, o que tensiona concepções escolares de autoria individualizada e exige a explicitação de critérios que diferenciem apropriação legítima, plágio e desinformação.

Nesse cenário, práticas como remixagem, colagem e circulação de fragmentos intensificam a necessidade de atribuição de fontes e de responsabilização discursiva. Coscarelli e Ribeiro (2019) afirmam que não se pode pensar em leitura e escrita escolares sem considerar os textos que circulam socialmente, uma vez que as tecnologias alteraram profundamente suas formas de produção e circulação. Consequentemente, a leitura passa a envolver decisões relacionadas à origem, ao recorte e à intencionalidade dos discursos, deslocando-se de um modelo centrado na decodificação para uma prática analítica e situada.

A participação discursiva ampliada constitui outro elemento estruturante, uma vez que os textos circulam em camadas, sendo

constantemente reconfigurados por comentários, títulos e imagens que alteram seus sentidos. Barton e Lee (2015) indicam que a participação tende a operar como marcador de prestígio, o que demanda do professor a construção de propostas que diferenciem popularidade de consistência argumentativa. Nessa direção, Araújo (2025) ressalta que a linguagem se transforma em função de fatores culturais e históricos, o que reforça a necessidade de compreender os sentidos como construções situadas em contextos de interação.

A temporalidade acelerada das plataformas digitais introduz desafios específicos às práticas escolares, na medida em que favorece respostas rápidas em detrimento de processos mais elaborados de leitura e escrita. Casagrande e Santos (2025) apontam que regimes de engajamento influenciam diretamente esses comportamentos, exigindo que a escola institua tempos pedagógicos que favoreçam releituras, comparações e aprofundamentos. Nesse movimento, a interação deixa de ser apenas resposta imediata e passa a constituir espaço de elaboração discursiva, criando condições para que a participação digital se desenvolva de forma reflexiva.

A compreensão desses processos exige reconhecer que a leitura, na cultura digital, se configura como prática histórica e conflitiva, marcada pela impossibilidade de fixação de sentidos únicos. Menezes de Souza (2011) afirma que a criticidade envolve o reconhecimento das diferenças e a escuta do outro, o que coloca a alteridade como elemento estruturante das

práticas educativas. Dessa forma, a educação linguística precisa assumir a tarefa de formar sujeitos capazes de interpretar, problematizar e intervir nas práticas sociais de significação, compreendendo a leitura e a escrita como formas de participação social orientadas por critérios éticos e discursivos.

Autoria, responsabilidade discursiva e produção textual multimodal

A autoria em ambientes digitais desloca-se de uma concepção individual para configurar-se como prática social situada, na qual os textos são continuamente reconfigurados por interações, compartilhamentos e processos de remixagem. Barton e Lee (2015) demonstram que os textos digitais se constroem por acréscimos e retomadas, o que tensiona modelos escolares centrados na autoria individual e exige a explicitação de critérios que diferenciem colaboração de plágio. Nesse contexto, a mediação docente assume papel decisivo ao orientar práticas de escrita que reconheçam a autoria como construção negociada, articulando participação coletiva e responsabilidade individual, em consonância com a perspectiva de linguagem como prática social discutida por Araújo (2025).

A responsabilidade discursiva intensifica-se à medida que os textos circulam em ambientes abertos, nos quais a produção escolar ultrapassa os limites da sala de aula e alcança públicos diversos. Esse deslocamento transforma a escrita em prática pública, exigindo do estudante maior consciência sobre as implicações éticas e sociais de seu dizer. Silva (2025) destaca a importância de reconhecer trajetórias e referências na produção

textual, o que contribui para historicizar a autoria e compreendê-la como prática situada em contextos de disputa de sentidos.

A multimodalidade constitui dimensão indissociável desse processo, uma vez que a produção textual envolve a articulação entre diferentes modos semióticos. Cunha e Silveira (2021) indicam que a autoria multimodal exige escolhas conscientes sobre a organização das linguagens, o que amplia o conceito tradicional de escrita. Araújo, Rosa e Gomes (2025) acrescentam que práticas multimodais favorecem o protagonismo ao ampliar as possibilidades de expressão, permitindo que os sujeitos se posicionem por meio de diferentes linguagens.

As implicações dessa reconfiguração para a avaliação são significativas, pois critérios centrados na correção gramatical tornam-se insuficientes. Coscarelli e Ribeiro (2019) defendem que a avaliação deve considerar a escrita como ação situada, envolvendo coerência entre modos, adequação ao gênero e responsabilidade discursiva. Araújo e Freitas (2020) reforçam essa perspectiva ao demonstrar que práticas colaborativas ampliam as possibilidades de construção de sentidos, exigindo que a avaliação reconheça processos e trajetórias de produção.

A formação docente torna-se condição fundamental para a mediação da autoria digital, uma vez que o professor precisa articular conhecimentos linguísticos, tecnológicos e pedagógicos. Dering (2024) contribui para essa compreensão ao destacar que a educação envolve dimensões culturais e sociais que não podem ser dissociadas do uso das tecnologias. Dessa forma,

a autoria na cultura digital exige práticas pedagógicas que articulem técnica, ética e posicionamento crítico, formando sujeitos capazes de produzir sentidos de forma responsável.

Educação Linguística Crítica, Mediação Pedagógica e Letramentos na Cultura Digital

A mediação pedagógica em ambientes digitais configura-se como elemento estruturante da educação linguística crítica, na medida em que organiza a leitura e a escrita como práticas sociais orientadas por critérios, intencionalidades e finalidades formativas. Bortolazzo (2020) reconhece que a cultura digital redefine temporalidades e modos de interação no espaço escolar, enquanto Nascimento (2023) destaca a necessidade de converter recursos tecnológicos em procedimentos didáticos que orientem a participação, a seleção de fontes e a responsabilização discursiva. Nessa mesma direção, Araújo (2025) compreende a linguagem como prática social dinâmica, cuja mediação exige organização consciente dos usos e sentidos produzidos em ambientes digitais, o que reforça a ideia de que a presença da tecnologia, por si só, não garante aprendizagem, sendo necessária a construção de práticas pedagógicas intencionalmente orientadas.

A explicitação de critérios para a leitura digital assume papel decisivo na formação de leitores críticos, especialmente em contextos nos quais a credibilidade textual é atravessada por algoritmos e dinâmicas de circulação social. O trabalho docente precisa orientar os estudantes a questionar

fontes, comparar versões e identificar interesses subjacentes aos discursos, deslocando a leitura de um ato de consumo para uma prática reflexiva situada. Monte-Mór (2024) sustenta que a criticidade depende da explicitação de valores e limites interpretativos, permitindo ao estudante compreender expectativas institucionais e ajustar suas escolhas discursivas. Essa perspectiva aproxima-se da concepção de letramento crítico defendida por Araújo e Silva (2021), ao indicar que a leitura envolve posicionamento e intervenção diante das realidades sociais mediadas pela linguagem.

A avaliação, nesse contexto, assume função estruturante ao orientar processos de revisão e reescrita em ambientes de circulação ampliada, nos quais os textos permanecem abertos a reformulações. Nascimento (2023) aponta que critérios avaliativos precisam dialogar com práticas sociais, enquanto Conte, Kobolt e Habowski (2022) ressaltam que a escrita digital se constrói em interação contínua, exigindo intervenções docentes capazes de orientar a negociação de significados. Esse entendimento dialoga com Araújo e Freitas (2020), ao evidenciar que práticas colaborativas ampliam as possibilidades de autoria e construção de sentidos, o que demanda que a avaliação reconheça trajetórias discursivas, estratégias argumentativas e formas de apropriação crítica dos recursos linguísticos.

As temporalidades e os ritmos de participação característicos da cultura digital tensionam diretamente as rotinas escolares, que ainda se organizam sob lógicas lineares. Casagrande e Santos (2025) apontam que regimes de engajamento influenciam comportamentos de leitura e escrita,

exigindo a criação de tempos pedagógicos que favoreçam releituras, comparações e aprofundamentos. Essa reorganização transforma a interação em espaço de elaboração discursiva, permitindo que a participação digital se desenvolva de forma mais reflexiva. Nessa perspectiva, Araújo, Dering e Guimarães (2023) indicam que o uso das tecnologias precisa estar associado a condições que favoreçam práticas críticas e significativas.

A relação entre mediação pedagógica e criticidade mostra-se indissociável, uma vez que a ação docente organiza as condições em que os letramentos digitais se constituem no espaço escolar. Bortolazzo (2020) reconhece que a tecnologia reconfigura relações educativas, enquanto Nascimento (2023) sustenta que a ação docente estrutura essas relações por meio de critérios que garantem coerência entre leitura, escrita e avaliação. Essa coerência aproxima-se da perspectiva defendida por Dering (2024), ao compreender a educação como prática que articula cultura, linguagem e formação social, exigindo que a mediação pedagógica considere as dimensões culturais e sociais que atravessam o uso das tecnologias. Desse modo, a mediação não se configura como elemento acessório, mas como princípio organizador das práticas educativas na cultura digital.

• • •

CONSIDERAÇÕES

As atividades desenvolvidas ao longo das regências evidenciaram o potencial das práticas pedagógicas que articulam literatura, recursos audiovisuais e propostas expressivas na promoção de reflexões sobre identidade, pertencimento e valorização da diversidade. A partir da temática das africanidades, foi possível proporcionar aos estudantes experiências significativas de aprendizagem, nas quais a alfabetização e o letramento foram trabalhados de forma contextualizada, vinculados às vivências culturais e às discussões sobre respeito às diferenças. As falas e produções das crianças demonstraram envolvimento, reconhecimento das próprias características e construção de percepções positivas e para a ampliação do repertório cultural dos alunos.

Além das contribuições para os estudantes, a experiência também se mostrou formativa para os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ao possibilitar a vivência concreta do planejamento, da mediação pedagógica e da reflexão sobre a prática docente. A atuação em sala de aula favoreceu o desenvolvimento de um olhar mais sensível às singularidades dos alunos, bem como a compreensão da importância de práticas intencionais voltadas à educação das relações étnico-raciais desde os anos iniciais da escolarização.

Desse modo, o projeto reafirma a relevância do PIBID como espaço de articulação entre teoria e prática, contribuindo tanto para a formação

integral dos estudantes da educação básica quanto para a construção da identidade profissional dos futuros professores. As experiências vivenciadas demonstram que práticas pedagógicas fundamentadas na valorização cultural e no diálogo promovem aprendizagens mais significativas e colaboram para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e socialmente comprometida.

Educação Linguística na Cultura Digital: Fundamentos Teóricos e Implicações Pedagógicas

A sistematização do referencial teórico evidencia um conjunto de dimensões estruturantes da cultura digital que incidem diretamente sobre a reorganização do ensino de Língua Portuguesa, especialmente quando se considera que as práticas de leitura e escrita deixam de se limitar ao texto impresso e passam a se constituir em ambientes marcados pela conectividade, pela circulação em rede e pela articulação de múltiplas linguagens, o que exige da educação linguística não apenas a incorporação de novos objetos de ensino, mas a revisão de seus próprios pressupostos epistemológicos. Essas categorias analíticas funcionam, nesse sentido, como operadores interpretativos que permitem compreender como os professores lidam com textos digitais em sala de aula e de que modo tais práticas tensionam concepções ainda ancoradas em modelos tradicionais de leitura, autoria e avaliação.

• • •

Quando se observa a circulação textual no contexto digital, torna-se evidente que os textos não permanecem estáveis nem vinculados a suportes fixos, mas se deslocam continuamente entre plataformas, sendo reconfigurados por práticas de compartilhamento, edição, comentário e remixagem que alteram seus sentidos originais e produzem novos efeitos de significação, o que impõe à escola a necessidade de considerar não apenas o texto em sua materialidade, mas também os percursos que ele realiza e as condições que orientam sua circulação. Menezes de Souza (2011) chama atenção para o fato de que a produção de sentidos não pode ser dissociada dessas condições, uma vez que os textos digitais se constituem em meio a disputas simbólicas que atravessam dimensões históricas, culturais e ideológicas.

A autoria, nesse cenário, deixa de ser compreendida como expressão individual e passa a assumir um caráter distribuído, construído a partir de interações que ocorrem em rede e que envolvem múltiplos sujeitos, linguagens e contextos de produção, o que desafia diretamente práticas escolares que ainda privilegiam a produção isolada e desconsideram as dinâmicas colaborativas que marcam a cultura digital. Barton e Lee (2015), ao analisarem a linguagem online como prática social, contribuem para compreender como a visibilidade se torna um elemento central na legitimação dos discursos, especialmente entre estudantes que já estão inseridos em ambientes digitais nos quais a circulação e o reconhecimento dependem de métricas, engajamentos e formas de participação discursiva.

• • •

Esse processo resulta na produção de textos em camadas, nos quais enunciados são constantemente recortados, recontextualizados e resignificados por meio de títulos, imagens, legendas e prints, exigindo que a escola desenvolva estratégias de ensino que contemplem tais complexidades e orientem os estudantes a participar de forma crítica e situada (Coscarelli; Corrêa, 2023).

A construção da credibilidade também sofre deslocamentos importantes, deixando de ser definida exclusivamente por critérios normativos e passando a depender de fatores como a origem das informações, os mecanismos de filtragem algorítmica e os modos de circulação social que conferem legitimidade aos discursos. Street (2014) aponta que os letramentos estão intrinsecamente ligados a valores e disputas por reconhecimento, o que permite compreender que a validação de um texto, no ambiente digital, envolve processos mais amplos de negociação simbólica que ultrapassam o domínio da linguagem formal e exigem do leitor uma postura crítica diante das fontes e dos contextos de produção.

Essa dinâmica se articula com os regimes de visibilidade e invisibilidade que operam nas plataformas digitais, nos quais determinados conteúdos são amplificados enquanto outros são silenciados, criando hierarquias discursivas que interferem diretamente nas práticas de leitura e acesso à informação. Casagrande e Santos (2025) analisam esses processos a partir da noção de plataformização, evidenciando como lógicas de

ranqueamento, recomendação e padronização influenciam aquilo que se torna visível, condicionando a experiência do leitor a sistemas que filtram e organizam os conteúdos disponíveis.

No interior dessas transformações, a multimodalidade se apresenta como característica constitutiva dos textos digitais, uma vez que diferentes modos semióticos passam a atuar de forma integrada na construção de sentidos, exigindo do leitor competências que vão além da interpretação da linguagem verbal. Kersch, Coscarelli e Cani (2016, p. 18) afirmam que "os sentidos são construídos pela combinação de diferentes modos semióticos, cuja articulação depende das práticas sociais em que os textos circulam", o que desloca a análise para as condições concretas de uso e leitura. Ao mesmo tempo, a temporalidade acelerada da cultura digital introduz ritmos intensos de produção e consumo textual, tensionando práticas escolares que ainda se organizam em torno de leituras lineares e prolongadas, o que demanda a criação de tempos pedagógicos que favoreçam processos de releitura, comparação e aprofundamento, conforme indicam Conte, Kobolt e Habowski (2022).

A dimensão ideológica dos textos digitais atravessa todas essas categorias, uma vez que os discursos que circulam nesses ambientes carregam valores, representações e posicionamentos que influenciam a forma como os sujeitos interpretam o mundo e se posicionam socialmente. Abreu-Silva (2021, p. 7) destaca que "o letramento crítico se constrói quando o sujeito compreende os mecanismos que legitimam determinados

discursos e marginalizam outros", o que reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere não apenas o conteúdo dos textos, mas também as relações de poder que os constituem.

A articulação entre circulação textual, autoria ampliada, participação discursiva, credibilidade, regimes de visibilidade, multimodalidade e temporalidade configura um quadro analítico capaz de orientar práticas pedagógicas mais alinhadas às demandas contemporâneas, permitindo que o professor organize o trabalho didático a partir da mediação consciente das condições de produção, circulação e interpretação dos textos, o que contribui para uma aproximação mais consistente entre educação linguística e cultura digital.

As implicações para o ensino de Língua Portuguesa extrapolam a simples adoção de ferramentas tecnológicas, exigindo uma revisão dos critérios que orientam a produção, a leitura e a avaliação dos textos em contextos escolares, de modo que a linguagem seja compreendida como prática social que estrutura relações, expressa ideologias e possibilita a construção de significados em diferentes contextos (Araújo, 2025). Nesse sentido, a educação linguística assume o desafio de preparar os estudantes para uma participação ativa e crítica em ambientes digitais, nos quais a circulação de discursos demanda posicionamento, responsabilidade e capacidade de análise.

A mediação docente emerge, nesse contexto, como elemento estruturante das práticas pedagógicas, uma vez que o professor é chamado

a atuar não apenas como transmissor de conteúdos, mas como agente capaz de orientar os estudantes na leitura e produção de textos em ambientes complexos, articulando saberes escolares e experiências sociais. Essa atuação pressupõe uma formação que vá além do domínio técnico das ferramentas digitais, incorporando uma compreensão crítica das dinâmicas que organizam a cultura digital e de suas implicações para o ensino e a aprendizagem da língua, o que se configura como condição indispensável para a construção de práticas educativas mais significativas e contextualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, elaborado como recorte do Capítulo 2 da tese de doutorado intitulada "Letramento Digital Crítico e Multimodalidade no Ensino de Língua Portuguesa: Percepções Docentes sobre Práticas de Leitura e Produção Textual na Cultura Digital no 9º ano do Ensino Fundamental", buscou organizar e aprofundar dimensões teóricas que sustentam a compreensão da educação linguística no contexto da cultura digital, tomando como eixo a articulação entre circulação textual, autoria, multimodalidade, letramentos digitais e mediação pedagógica. Ao situar este texto no interior de uma investigação mais ampla, torna-se possível compreender que as reflexões aqui apresentadas não se esgotam em si mesmas, mas compõem um movimento analítico maior voltado à

interpretação das práticas docentes em ambientes mediados por tecnologias.

As discussões desenvolvidas ao longo do trabalho indicam que a cultura digital não pode ser compreendida apenas como ampliação de recursos ou mudança de suporte, pois envolve uma reorganização profunda das práticas de linguagem, nas quais leitura e escrita passam a ocorrer em fluxos contínuos de circulação, interação e reconfiguração de sentidos. Nesse cenário, as práticas escolares deixam de operar com objetos estáveis e passam a lidar com textos em permanente transformação, o que exige do ensino de Língua Portuguesa uma revisão dos critérios que orientam a interpretação, a produção e a avaliação textual.

A articulação entre circulação textual, multimodalidade, autoria ampliada e regimes de visibilidade permite compreender que os sentidos não se produzem exclusivamente no interior dos textos, mas nas relações que estes estabelecem com plataformas, algoritmos, práticas sociais e disputas simbólicas que atravessam a cultura digital. Essa compreensão desloca o foco do ensino para as condições de produção e circulação dos discursos, exigindo que a escola torne tais dimensões visíveis e passíveis de análise crítica, de modo a ampliar a capacidade dos estudantes de interpretar e intervir nos contextos em que estão inseridos.

Os letramentos digitais, compreendidos como práticas sociais situadas, ampliam o escopo da educação linguística ao incorporar dimensões relacionadas à seleção de fontes, à atribuição de credibilidade e

à responsabilidade discursiva. A leitura, nesse contexto, deixa de ser atividade de reconhecimento de informações e passa a envolver escolhas, posicionamentos e interpretações que exigem do sujeito uma atuação consciente diante das condições que organizam a circulação dos textos. A escrita, por sua vez, assume caráter público e multimodal, implicando decisões que articulam diferentes linguagens e produzem efeitos que ultrapassam o espaço escolar.

A autoria, nesse cenário, não se configura como expressão isolada, mas como prática construída em rede, atravessada por interações, retomadas e negociações de sentido que ampliam as responsabilidades do sujeito em relação ao que produz e compartilha. Essa condição exige que a escola desenvolva critérios que orientem a participação discursiva, distinguindo apropriações legítimas de práticas de reprodução acrítica, ao mesmo tempo em que reconhece a colaboração como elemento constitutivo da produção textual contemporânea.

A mediação pedagógica, entendida como organização intencional das práticas de linguagem, assume papel decisivo nesse processo ao estruturar as condições em que leitura e escrita se realizam em ambientes digitais. A atuação docente, nesse contexto, demanda mais do que domínio técnico, exigindo compreensão crítica das dinâmicas que organizam a cultura digital e capacidade de articular repertórios escolares e experiências sociais dos estudantes em práticas que façam sentido no interior e fora da escola.

• • •

As implicações educacionais decorrentes dessas reflexões apontam para a necessidade de reorganização das práticas de ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere aos critérios de avaliação, às formas de condução da leitura e à compreensão da escrita como prática social situada. Esse movimento envolve também condições institucionais, políticas educacionais e processos de formação docente que permitam a construção de práticas pedagógicas coerentes com as demandas contemporâneas.

Compreender a cultura digital como dimensão constitutiva das práticas de linguagem implica reconhecer que a educação linguística se realiza em um campo marcado por disputas de sentido, construção de identidades e relações de poder, no qual a escola assume a responsabilidade de formar sujeitos capazes de atuar com consciência, posicionamento e responsabilidade discursiva em diferentes contextos sociais. Nesse horizonte, a linguagem deixa de ser apenas objeto de ensino e passa a ser compreendida como espaço de intervenção, no qual se produzem sentidos, se constroem relações e se projetam formas de participação na vida social.

REFERÊNCIAS

ABREU-SILVA, Roberto. Letramento crítico e a construção de sentidos. In: **Estudos do Letramento Crítico**. São Paulo: Cortez, 2021.

ARAÚJO, Vitor Savio de. **Letramento digital crítico e multimodalidade no ensino de língua portuguesa**: percepções docentes sobre práticas de leitura e produção textual na cultura digital no 9º ano do ensino fundamental. 2026. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Departamento de Educação, Christian Business School, Paris, 2026. No prelo.

ARAÚJO, Vitor Savio de. **Linguagem e comunicação**: teoria e prática. Goiânia: Instituto Dering Educacional, 2025. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1e6j3j2etbcoqafznxiwdraib3almfytl/view Acesso: 20 abr. 2026

ARAÚJO, Vitor Savio de; DERING, Renato de Oliveira; GUIMARÃES, Ronaldo dos Santos. Considerações sobre inclusão digital e sua relação com o letramento escolarizado. In: DERING, Renato de Oliveira (org.). **Perspectivas educacionais**: debates contemporâneos. Goiânia: UNIGOIÁS, 2023. p. 1-12. Disponível em: https://unigoias.com.br/wp-content/uploads/E-book-Perspectivas-Educacionais-Debates-Contemporaneos-2023.pdf Acesso: 20 abr. 2026.

ARAÚJO, Vitor Savio de; FREITAS, Carla Conti. O texto colaborativo via WhatsApp como forma de multiletramento e estratégia para a produção textual nas aulas de línguas. In: FREITAS, Carla Conti; BROSSI, Giuliana Castro; SILVA, Valéria Rosa (org.). **Políticas e formação de professores/as de línguas**: o que é ser professor/a hoje? Anápolis: Editora UEG, 2020. p. 221-238. Disponível em: https://abrir.link/Dxgfy Acesso: 20 abr. 2026.

ARAÚJO, Vitor Savio de; ROSA, Helda Núbia; GOMES, Thaisy de Carvalho Rocha. Letramento multimodal e protagonismo juvenil: reflexões sobre a produção de curta-metragens no projeto Vozes na Tela. In: ARAÚJO, Vitor Savio de; OLIVEIRA, Vanusa Batista de; VAZ, Duelci Aparecido de F. (org.). **Práticas docentes**: reflexões sobre as linguagens e humanidades. Goiânia: Instituto Dering, 2025. p. 185-222. Disponível em: https://doi.org/10.29327/5645260.1-4 Acesso: 20 abr. 2026.

ARAÚJO, Vitor Savio de; SILVA, Narla Neves. A leitura na formação do cidadão à luz do letramento crítico. In: AVELAR, M. G.; FREITAS, C. C.; LOPES, C. R. (org.). **Linguagens em tempos inéditos**: desafios praxiológicos da formação e professoras/es de línguas. Goiânia: Scotti, 2022. v. 2, p. 187-203. Disponível em: https://abrir.link/wjpPA [Ou: In: ANAIS DO XVI ENFOPLE. Inhumas: UEG, 2020. Disponível em: https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/14166] Acesso: 20 abr. 2026.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Language online**: investigating digital texts and practices. New York: Routledge, 2015.

BORTOLAZZO, Sandro. A mediação pedagógica não se confunde com a presença da tecnologia. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 1–18, 2020a.

BORTOLAZZO, Sandro. Mediação pedagógica e decisões que organizam usos, sentidos e relações no espaço escolar. **Educação em Revista**, v. 36, p. 377–395, 2020.

CÂMARA, Naiá Sadi. Letramentos transmídia na era da plataformização da educação. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 35, n. 69, p. 1–20, 2024.

CASAGRANDE, Ana Lara; SANTOS, Alessandra Ferreira dos. Plataformização educacional e suas implicações. **Educação e Tecnologia**, v. 30, n. 1, p. 1–25, 2025.

COLEMAN, R. Digital ethics and reparative reading practices. **New Media & Society**, v. 27, n. 1, p. 1–18, 2025.

CONDE, Elaine; KOBOLT, Maria Edilene de Paula; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Leitura e escrita na cultura digital. **Educação**, Santa Maria, v. 47, p. 1–20, 2022.

COSCARELLI, Carla Viana; CORRÊA, Hércules Tolêdo. **Aprender a ler no século XXI**: continuidades e rupturas. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CUNHA, Maria José; SILVEIRA, Regina. Gramática do design visual e construção de sentidos. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 29, n. 1, p. 44–62, 2021.

DERING, Renato de Oliveira. Linguagem, cinema e educação: reflexões didático-metodológicas. In: SCHÜTZ, Jenerton Arlan; DERING, Renato de Oliveira (org.). **Entremeios educacionais**: perspectivas teórico-metodológicas na/da formação do sujeito. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

DERING, Renato de Oliveira; TINOCO, Rosangela Ribeiro. A produção de sentidos e os contextos de produção e recepção. In: DERING, Renato de Oliveira (org.). **Educação e linguagem**: perspectivas contemporâneas. Goiânia: Kelps, 2019. p. 365–380.

FREIRE, Paulo. **A relevância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1987.

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

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

HAIDER, Josephine; SUNDIN, Olof. Reconsidering search as research practice. **Information Research**, v. 25, n. 1, p. 1–18, 2020.

JANKS, Hilary. **Literacy and power**. London: Routledge, 2011.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes, 2016.

KERSCH, Dorotea Frank; OLIVEIRA, Alessandra Soares de. Práticas contemporâneas de multiletramentos. **Revista Linguagem & Educação**, v. 20, n. 1, p. 1–20, 2020.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Educação linguística crítica. In: JANKS, Hilary. **Literacy and power**. London: Routledge, 2011. p. 1–30.

MONTE-MÓR, Walkyria. Crítica social e formação docente em tempos de educação digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 24, n. 2, p. 1–20, 2024.

MONTE-MÓR, Walkyria. Os estudos de Kress em foco. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 22, n. 1, p. 300–320, 2021.

NASCIMENTO, Silvana Souza. TDICs e procedimentos didáticos no ensino de Língua Portuguesa. **Revista de Educação**, v. 48, n. 3, p. 1–18, 2023.

NORONHA, Fabiane. Visibilidade, apagamentos e jornalismo digital. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 21, n. 1, p. 1–18, 2024.

PALACIOS, Emília; ARAÚJO, Gabriela. Circulação de memes e disputa de sentidos na mídia. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, v. 25, n. 1, p. 88–105, 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Jefferson. Autoria, mediação docente e tecnologia no processo ensino-aprendizagem. **Educação em Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 1–18, 2025.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VIEIRA, Josenia; FERNANDES, Marione. Multimodalidade, gamificação e letramentos didático-digitais. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 89, n. 2, p. 59–79, 2023.

VIEIRA, Juliana; FERNANDES, Cleide. Gêneros multimodais e convenções discursivas no ensino de leitura. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 43, n. 120, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/CCedes.v43n120.34567 Acesso: 20 abr. 2026.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem é, hoje, um dos desafios mais sensíveis da educação. Em uma sociedade que busca se reconhecer como inclusiva, não basta ajustar atividades ou "adaptar" conteúdos: a inclusão exige mudança de cultura, de estrutura e de olhar — tanto dentro das escolas quanto nas relações que a sociedade estabelece com a diferença.

Embora as diretrizes educacionais reforcem a importância da inclusão, o cotidiano escolar ainda revela obstáculos que comprometem sua efetivação. Entre eles, destacam-se a carência de formação específica, a escassez de recursos pedagógicos, o despreparo institucional e a falta de suporte continuado ao trabalho docente. Muitos professores, mesmo comprometidos, sentem-se inseguros diante das necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem, especialmente quando não encontram apoio técnico, pedagógico e multiprofissional. Soma-se a isso a fragilidade, em muitos contextos, da colaboração entre escola e família, o que torna o

processo inclusivo ainda mais complexo e, por vezes, solitário para quem está na sala de aula.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar os desafios e as perspectivas das práticas pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem, considerando a formação docente como eixo estruturante dessa discussão. De modo específico, busca: identificar os principais desafios enfrentados por professores no processo de inclusão; analisar a relevância da formação inicial e continuada para a construção de práticas pedagógicas eficazes; e refletir sobre o contexto escolar atual, considerando o papel da escola, a disponibilidade de recursos pedagógicos e a estrutura institucional para atender esses estudantes.

A questão que orienta este capítulo é: **de que maneira a formação e a capacitação dos professores podem contribuir para uma inclusão efetiva, considerando o cenário atual da educação?** Parte-se da hipótese de que a formação e a capacitação contínua constituem fatores decisivos para o sucesso da inclusão, na medida em que práticas inclusivas se tornam possíveis quando o professor está preparado para acolher, compreender as particularidades dos estudantes e desenvolver estratégias de ensino condizentes com suas necessidades.

A relevância do tema se justifica pela urgência em repensar a formação docente diante das demandas reais da escola. Em muitos

contextos, a inclusão ainda é confundida com a simples presença do estudante na sala regular, sem que isso signifique, necessariamente, participação, pertencimento e aprendizagem com qualidade. A efetivação da inclusão, portanto, depende de ações planejadas e de uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem significativa de todos.

Para investigar essa problemática, realizou-se pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com professores da educação básica, mediante questionário aplicado via *p* *ō* . As respostas foram analisadas por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), buscando identificar temas recorrentes e sentidos atribuídos pelos docentes à própria formação e às condições reais de inclusão nas escolas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca compreender percepções, experiências e interpretações relacionadas à formação docente e aos desafios enfrentados no processo de inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. De acordo com Gil (2008), a pesquisa qualitativa permite analisar fenômenos sociais de maneira aprofundada, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e experiências.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o estudo desenvolveu-se por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica possibilitou a construção da fundamentação teórica que

sustenta a discussão proposta neste capítulo, a partir da análise de obras, artigos científicos, legislações educacionais e documentos oficiais relacionados à formação docente, à inclusão escolar e às dificuldades de aprendizagem. Nesse processo, foram mobilizados autores que discutem a educação inclusiva e o desenvolvimento da aprendizagem, como Vygotsky (1991), Mantoan (2003), Aranha (2001), Hoffmann (2012) e Luckesi (2011), entre outros estudiosos que contribuem para a compreensão das práticas pedagógicas inclusivas.

A pesquisa de campo foi realizada com professores da educação básica, com o objetivo de compreender como esses profissionais percebem sua formação para atuar no atendimento a estudantes com dificuldades de aprendizagem e quais desafios enfrentam no cotidiano escolar. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário estruturado, elaborado na plataforma *p C õ* , composto por perguntas abertas e fechadas. Esse instrumento foi escolhido por permitir alcançar participantes de forma prática e facilitar o registro e a organização das respostas.

Os participantes da pesquisa foram professores que atuam na educação básica, em diferentes etapas do ensino, convidados a responder voluntariamente ao questionário. A participação ocorreu de forma espontânea, garantindo-se o anonimato dos respondentes e o uso das informações exclusivamente para fins acadêmicos.

Após a coleta dos dados, as respostas foram organizadas e analisadas por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016).

• • •

Esse método permite interpretar as informações coletadas de maneira sistemática, identificando categorias, recorrências e significados presentes nos discursos dos participantes. A partir desse processo analítico, foi possível compreender como os docentes percebem sua formação para a inclusão, quais dificuldades encontram no cotidiano escolar e quais estratégias consideram relevantes para o atendimento de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

A escolha desse percurso metodológico possibilitou articular fundamentação teórica e experiência prática, contribuindo para uma compreensão mais ampla sobre a formação docente e os desafios da inclusão escolar no contexto educacional contemporâneo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRAJETÓRIA HISTÓRICA

A educação inclusiva constitui um dos princípios fundamentais das políticas educacionais contemporâneas, tendo como base o reconhecimento do direito de todos os estudantes à educação, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais. No entanto, a construção desse princípio é resultado de um longo processo histórico marcado por transformações sociais, políticas e educacionais.

Durante muitos anos, estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem foram excluídos do sistema educacional regular. Em diferentes momentos da história, predominou a concepção de que essas

pessoas deveriam ser atendidas em instituições segregadas ou, em muitos casos, sequer ter acesso à escolarização. Esse cenário começou a se transformar gradualmente a partir de movimentos sociais e avanços nas discussões sobre direitos humanos e igualdade de oportunidades.

No Brasil, as discussões sobre educação inclusiva ganharam maior destaque a partir da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 – reforçou esse princípio ao afirmar que o atendimento educacional aos estudantes com necessidades educacionais específicas deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Outro marco importante nesse processo foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, que orienta os sistemas educacionais a promoverem a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares. Essa política propõe que a escola organize práticas pedagógicas capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes, garantindo participação, aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, reafirma a importância de uma educação comprometida com a equidade e com o respeito à diversidade. A BNCC destaca que as escolas devem promover práticas pedagógicas que considerem as singularidades

dos estudantes, valorizando suas experiências e assegurando condições para que todos possam aprender.

Nesse contexto, a educação inclusiva deixa de ser compreendida apenas como a presença do estudante com deficiência na escola regular e passa a ser entendida como um processo que envolve mudanças estruturais, pedagógicas e culturais. A inclusão implica reorganizar práticas educativas, rever concepções de ensino e aprendizagem e reconhecer que cada estudante possui ritmos e formas próprias de aprender.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar não deve ser vista como um simples processo de adaptação do estudante ao sistema educacional, mas como uma transformação da própria escola. Para a autora, a escola inclusiva é aquela que se reorganiza para acolher a diversidade, promovendo estratégias pedagógicas que possibilitem a aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse sentido, compreender a trajetória histórica da educação inclusiva permite reconhecer que os avanços conquistados são resultado de lutas sociais e de mudanças nas concepções educacionais. Ao mesmo tempo, evidencia que ainda existem desafios significativos para que a inclusão se efetive de forma plena no cotidiano das escolas.

FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR

A formação docente ocupa papel central na consolidação de práticas educativas inclusivas. A atuação do professor é fundamental para garantir

que os estudantes com dificuldades de aprendizagem tenham acesso a oportunidades reais de desenvolvimento e participação no ambiente escolar.

No entanto, diversos estudos apontam que muitos professores ainda se sentem inseguros diante das demandas da educação inclusiva. Essa insegurança está frequentemente relacionada à falta de formação específica, à escassez de recursos pedagógicos e à ausência de apoio institucional para lidar com as diferentes necessidades presentes na sala de aula.

De acordo com Aranha (2001), a formação de professores precisa contemplar conhecimentos que permitam compreender a diversidade humana e as diferentes formas de aprendizagem. Isso implica desenvolver competências pedagógicas que favoreçam a adaptação de estratégias de ensino, a elaboração de atividades diferenciadas e a construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis e inclusivos.

Nessa perspectiva, a formação docente não pode se limitar à formação inicial. A formação continuada torna-se essencial para que os professores possam refletir sobre suas práticas, atualizar conhecimentos e desenvolver novas estratégias pedagógicas capazes de atender às demandas da educação contemporânea.

Para Vygotsky (1991), o processo de aprendizagem está profundamente relacionado às interações sociais e à mediação pedagógica. O autor destaca que o desenvolvimento ocorre por meio das relações

estabelecidas entre os indivíduos e o meio social, sendo o professor um mediador fundamental nesse processo. Dessa forma, práticas pedagógicas que considerem a interação, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento podem favorecer o desenvolvimento de estudantes com diferentes necessidades.

A mediação pedagógica assume, portanto, papel essencial no processo de inclusão. O professor precisa reconhecer as potencialidades de cada estudante e criar condições para que todos possam participar das atividades escolares de maneira significativa. Isso exige sensibilidade, flexibilidade e disposição para adaptar estratégias pedagógicas sempre que necessário.

Outro aspecto importante refere-se à avaliação da aprendizagem. Hoffmann (2012) e Luckesi (2011) destacam que a avaliação não deve ser compreendida apenas como um instrumento de verificação de resultados, mas como parte integrante do processo educativo. Em uma perspectiva inclusiva, a avaliação precisa considerar os diferentes ritmos de aprendizagem e valorizar o progresso individual dos estudantes.

Nesse sentido, práticas avaliativas mais formativas e reflexivas contribuem para a construção de uma educação mais justa e democrática. Quando a avaliação é utilizada como instrumento de acompanhamento e orientação da aprendizagem, ela se torna uma ferramenta importante para promover a inclusão e apoiar o desenvolvimento dos estudantes.

• • •

Assim, a formação docente voltada para a inclusão deve considerar não apenas aspectos técnicos, mas também dimensões éticas, pedagógicas e sociais. O compromisso com a inclusão exige que o professor esteja aberto ao diálogo, à reflexão sobre sua prática e à construção coletiva de estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As dificuldades de aprendizagem constituem uma realidade presente no cotidiano das escolas e desafiam constantemente o trabalho pedagógico dos professores. Embora cada estudante apresente características próprias em seu processo de aprendizagem, muitos enfrentam obstáculos que podem interferir no desenvolvimento acadêmico, exigindo da escola e dos docentes estratégias pedagógicas diferenciadas e sensíveis às necessidades individuais.

É importante compreender que as dificuldades de aprendizagem não devem ser interpretadas apenas como limitações individuais do estudante, mas como fenômenos que podem estar relacionados a diversos fatores, como aspectos pedagógicos, sociais, emocionais e culturais. Dessa forma, a escola precisa desenvolver uma abordagem que considere o estudante em sua totalidade, reconhecendo que a aprendizagem ocorre em contextos complexos e interativos.

• • •

De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das mediações estabelecidas no ambiente cultural. Para o autor, o processo de aprendizagem não se restringe às capacidades individuais do sujeito, mas está diretamente relacionado às experiências sociais e às oportunidades de interação que lhe são oferecidas. Nesse sentido, o professor desempenha papel fundamental como mediador da aprendizagem, criando condições para que o estudante avance em seu processo de desenvolvimento.

Quando o estudante apresenta dificuldades de aprendizagem, torna-se ainda mais relevante a atuação do professor como mediador. A mediação pedagógica possibilita que o estudante construa novos conhecimentos a partir de suas experiências anteriores, desenvolvendo habilidades cognitivas e sociais que favorecem o processo de aprendizagem.

Entretanto, a prática pedagógica inclusiva enfrenta diversos desafios no cotidiano escolar. Muitos professores relatam dificuldades relacionadas à falta de formação específica para lidar com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Além disso, a escassez de recursos pedagógicos e a ausência de equipes multidisciplinares nas escolas podem dificultar a implementação de estratégias inclusivas.

Outro desafio recorrente refere-se ao número elevado de estudantes por sala de aula, o que pode dificultar a atenção individualizada e o acompanhamento mais próximo das necessidades de cada aluno. Em

contextos como esse, o professor precisa desenvolver estratégias criativas para atender às diferentes demandas presentes na turma.

Nesse cenário, torna-se fundamental que a escola promova espaços de diálogo e colaboração entre os profissionais da educação. O trabalho coletivo entre professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais pode contribuir para a construção de estratégias mais eficazes de atendimento aos estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Além disso, a participação da família também se mostra essencial nesse processo. A parceria entre escola e família pode favorecer o acompanhamento do desenvolvimento do estudante e contribuir para a identificação de estratégias que fortaleçam seu processo de aprendizagem.

Portanto, compreender as dificuldades de aprendizagem como parte da diversidade presente no contexto escolar é um passo importante para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Ao reconhecer que cada estudante possui ritmos e formas próprias de aprender, a escola amplia suas possibilidades de promover uma educação mais justa e equitativa.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A construção de práticas pedagógicas inclusivas envolve um conjunto de ações que buscam garantir a participação efetiva de todos os estudantes no processo educativo. Essas práticas exigem sensibilidade, planejamento e

disposição para adaptar estratégias de ensino de acordo com as necessidades de cada estudante.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar pressupõe uma transformação na organização da escola e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Não se trata apenas de inserir o estudante com dificuldades de aprendizagem na sala de aula regular, mas de criar condições para que ele participe ativamente das atividades escolares e tenha acesso real às oportunidades de aprendizagem.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico assume papel fundamental. O professor precisa considerar a diversidade presente na sala de aula ao elaborar suas atividades, buscando estratégias que favoreçam diferentes formas de aprendizagem. O uso de recursos variados, metodologias participativas e atividades que estimulem a interação entre os estudantes pode contribuir para tornar o processo de ensino mais inclusivo.

A adaptação de atividades pedagógicas é uma das estratégias frequentemente utilizadas pelos professores no atendimento a estudantes com dificuldades de aprendizagem. Essas adaptações podem envolver mudanças na forma de apresentação dos conteúdos, no tempo destinado às atividades ou nos instrumentos de avaliação utilizados.

Entretanto, é importante destacar que adaptar atividades não significa reduzir a complexidade do conhecimento ou limitar as possibilidades de aprendizagem do estudante. Pelo contrário, as adaptações

pedagógicas devem buscar ampliar as oportunidades de participação e compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso de metodologias que valorizem a colaboração e a interação entre os estudantes. Atividades em grupo, projetos coletivos e práticas pedagógicas baseadas na cooperação podem favorecer a construção do conhecimento de forma compartilhada, possibilitando que os estudantes aprendam uns com os outros.

Nesse sentido, a mediação do professor torna-se essencial para orientar as interações e promover um ambiente de aprendizagem respeitoso e acolhedor. O professor precisa observar atentamente as necessidades dos estudantes, identificar suas potencialidades e propor atividades que estimulem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

A avaliação também precisa ser repensada dentro de uma perspectiva inclusiva. Conforme destacam Hoffmann (2012) e Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem, e não apenas como um instrumento de classificação dos estudantes. Em uma abordagem inclusiva, avaliar significa compreender o percurso de aprendizagem de cada estudante e identificar estratégias que possam contribuir para seu desenvolvimento.

Dessa forma, as práticas pedagógicas inclusivas exigem uma postura reflexiva por parte dos professores. A construção de uma escola inclusiva depende da disposição para repensar concepções de ensino, rever práticas

tradicionais e buscar constantemente novas formas de promover a aprendizagem de todos os estudantes.

Assim, a inclusão escolar não se limita a políticas educacionais ou documentos oficiais, mas se concretiza nas ações cotidianas desenvolvidas pelos professores em sala de aula. São essas práticas, fundamentadas na sensibilidade pedagógica e no compromisso com a aprendizagem, que tornam possível a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa de campo foi realizada com professores da educação básica por meio da aplicação de um questionário elaborado na plataforma *p Œ* . Embora o número de participantes tenha sido reduzido, as respostas obtidas possibilitaram identificar aspectos relevantes sobre a formação docente e os desafios enfrentados no atendimento a estudantes com dificuldades de aprendizagem no contexto escolar.

De modo geral, os dados indicam uma percepção recorrente entre os professores: a formação inicial recebida durante a graduação não foi suficiente para prepará-los adequadamente para lidar com as demandas da educação inclusiva. Aproximadamente 60% dos participantes afirmaram que sua formação foi pouco adequada para o atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem, enquanto 30% consideraram que a preparação foi apenas parcialmente satisfatória. Apenas 10% dos docentes participantes avaliaram sua formação inicial como plenamente adequada.

Esses dados revelam uma percepção significativa de fragilidade na formação docente para a inclusão escolar. Tal constatação dialoga com as reflexões de Nóvoa (1992) e Rios (2021), que destacam a necessidade de uma formação docente contínua, crítica e articulada às demandas reais da prática educativa. Para esses autores, a formação do professor não deve se limitar ao período da graduação, mas precisa constituir-se como um processo permanente de reflexão e reconstrução da prática pedagógica.

Nas respostas discursivas, diversos professores relataram que os temas relacionados à educação inclusiva foram abordados de maneira superficial durante sua formação acadêmica. Em muitos casos, os conteúdos foram apresentados de forma teórica, sem que houvesse aprofundamento nas estratégias pedagógicas necessárias para o trabalho com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Alguns participantes destacaram ainda que, no cotidiano escolar, o professor frequentemente precisa aprender sozinho a lidar com essas situações, recorrendo à própria experiência, à observação da prática e ao diálogo com colegas de trabalho. Essa realidade reforça o que Mantoan (2006) aponta ao afirmar que a inclusão escolar não se efetiva apenas pela inserção do estudante na escola regular, mas pela transformação das práticas pedagógicas e das concepções educacionais presentes no ambiente escolar.

Quando questionados sobre a importância da formação continuada, todos os participantes reconheceram que esse processo é fundamental para

o aprimoramento profissional e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. Entretanto, também foi apontada a dificuldade de acesso a cursos de formação que dialoguem efetivamente com a realidade vivida pelos professores nas escolas.

Entre os desafios mencionados pelos participantes, destacam-se a pouca oferta de cursos voltados à inclusão, a falta de incentivo institucional para participação em programas de formação e a escassez de tempo para dedicação a atividades formativas. Muitos professores destacaram que as formações existentes frequentemente apresentam caráter excessivamente teórico, sem oferecer subsídios práticos que possam ser aplicados no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, vários participantes ressaltaram a importância de formações que promovam momentos de troca de experiências, estudo de casos reais e reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas. Essa perspectiva está em consonância com as ideias de Rios (2021), que compreende a formação docente como um processo reflexivo e permanente, no qual o professor se constitui como sujeito ativo de sua própria aprendizagem profissional.

Outro ponto recorrente nas respostas refere-se aos desafios enfrentados no processo de inclusão escolar. Os professores destacaram, entre as principais dificuldades, a falta de formação específica para compreender as diferentes manifestações das dificuldades de

aprendizagem, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e a ausência de apoio institucional por parte das escolas ou sistemas educacionais.

Além disso, muitos participantes mencionaram a dificuldade de envolvimento das famílias no acompanhamento do processo educativo dos estudantes. Essa ausência de participação familiar pode dificultar a construção de estratégias conjuntas de apoio ao desenvolvimento do aluno, tornando o trabalho pedagógico ainda mais desafiador.

Essas percepções confirmam as reflexões apresentadas por Batista e Cardoso (2020), que discutem a complexidade da inclusão escolar e apontam a existência de entraves estruturais, pedagógicos e institucionais que ainda limitam a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas nas escolas.

Apesar das dificuldades relatadas, as respostas também revelaram um forte compromisso dos professores com o processo de aprendizagem de seus alunos. Muitos docentes afirmaram buscar alternativas pedagógicas para atender melhor os estudantes com dificuldades de aprendizagem, adaptando atividades, utilizando recursos diferenciados e promovendo estratégias de mediação pedagógica.

Entre as estratégias mencionadas, destacam-se a adaptação de atividades, o uso de materiais concretos, o desenvolvimento de atividades em grupo e a valorização do diálogo com os estudantes. Essas práticas demonstram que, mesmo diante de limitações estruturais, os professores

procuram desenvolver estratégias que favoreçam a aprendizagem e a participação dos alunos.

Diversos participantes também ressaltaram a importância da empatia e da sensibilidade no trabalho pedagógico. Para esses professores, compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e respeitar seus ritmos de aprendizagem são atitudes fundamentais para a construção de uma prática educativa mais inclusiva.

Essa compreensão dialoga diretamente com o pensamento de Vygotsky (1991), que destaca a importância da mediação pedagógica e das interações sociais no processo de desenvolvimento humano. Ao reconhecer o professor como mediador da aprendizagem, a teoria Vygotskyana reforça a ideia de que a construção do conhecimento ocorre nas relações estabelecidas entre sujeitos e contexto social.

Os resultados da pesquisa indicam, portanto, que a inclusão escolar depende não apenas da existência de políticas educacionais ou diretrizes legais, mas também do fortalecimento das condições de trabalho docente. A formação continuada, o acesso a recursos pedagógicos e o apoio institucional constituem elementos fundamentais para que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

De maneira geral, os dados analisados evidenciam que os professores demonstram sensibilidade e disposição para atender seus alunos de forma acolhedora e humanizada. No entanto, apontam também a necessidade

urgente de políticas públicas que garantam formação docente de qualidade, infraestrutura adequada e suporte pedagógico constante.

CONSIDERAÇÕES

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que discutir a formação docente voltada à inclusão significa refletir sobre um compromisso que ultrapassa os limites da técnica pedagógica e alcança dimensões éticas, sociais e humanas do ato de educar. A análise realizada evidencia que, apesar dos avanços nas políticas públicas e nas discussões teóricas sobre educação inclusiva, ainda existe um distanciamento entre aquilo que os documentos oficiais propõem e o que efetivamente se concretiza no cotidiano das escolas.

A inclusão escolar continua sendo um processo em construção, marcado por avanços importantes, mas também por desafios persistentes. A realidade educacional demonstra que muitos professores ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de formação específica, à escassez de recursos pedagógicos e à ausência de apoio institucional para atender estudantes com dificuldades de aprendizagem. Essas condições acabam impactando diretamente o desenvolvimento de práticas

pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade presente nas salas de aula.

Nesse contexto, este estudo buscou não apenas apresentar dados ou apontar dificuldades, mas também provocar reflexões sobre o papel da formação docente na construção de uma educação mais justa e equitativa. As análises realizadas evidenciam que a inclusão não depende apenas de legislações ou orientações curriculares, mas sobretudo da forma como essas diretrizes são compreendidas e materializadas na prática educativa.

A pesquisa de campo revelou que os professores reconhecem a importância da formação continuada para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, mas também apontam a necessidade de que essas formações estejam mais próximas das demandas reais da escola. Formações excessivamente teóricas, desvinculadas da realidade do cotidiano escolar, tendem a produzir pouco impacto na prática docente. Por isso, torna-se fundamental que os processos formativos promovam espaços de reflexão, troca de experiências e construção coletiva de estratégias pedagógicas.

Outro aspecto importante evidenciado neste estudo refere-se à compreensão de que o professor não pode ser responsabilizado sozinho pela efetivação da inclusão escolar. A construção de uma educação inclusiva exige o envolvimento de diferentes atores sociais, incluindo gestores escolares, equipes pedagógicas, famílias e os próprios sistemas educacionais. A inclusão precisa ser compreendida como um compromisso

coletivo, sustentado por políticas públicas consistentes e por condições concretas de trabalho no ambiente escolar.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer o papel central do professor nesse processo. É o docente que, no cotidiano da sala de aula, observa, acolhe, identifica dificuldades e busca caminhos para promover a aprendizagem de seus estudantes. Por isso, investir na formação docente significa investir diretamente na qualidade da educação e na construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

Além disso, torna-se fundamental que os professores tenham acesso a conhecimentos que permitam compreender melhor as diferentes dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem. Esse conhecimento contribui para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas mais adequadas e sensíveis às necessidades dos estudantes, evitando interpretações equivocadas ou práticas que possam reforçar processos de exclusão.

Dessa forma, pode-se afirmar que a construção de uma educação inclusiva depende de um movimento contínuo de formação, reflexão e compromisso coletivo. A escola precisa ser compreendida como um espaço de acolhimento da diversidade, no qual cada estudante seja reconhecido em sua singularidade e tenha garantido o direito de aprender.

Encerrar este estudo não significa concluir o debate, mas reafirmar a necessidade de mantê-lo vivo nas discussões educacionais. A inclusão não é um modelo pronto ou uma meta já alcançada, mas um caminho que se

constrói diariamente por meio das práticas pedagógicas, das políticas educacionais e do compromisso social com o direito à educação.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação especial:** história e políticas públicas. São Paulo: Moderna, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Letícia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. Educação inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública,** v. 20, n. 44, 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br. Acesso: 28 jul. 2025.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso: 31 jul. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem o intuito de aprofundar o conhecimento e a analisar a literatura como transformação, explorando o potencial da leitura como processo para a mudança educacional, para que de tal forma, a vida do estudante seja impactada. Nesse viés, busca-se em meio a escritores e grandes conhecedores das áreas literárias, bases que indicam que a literatura é um grande passo para a escola transformadora. Assim, visando o entendimento de como ocorre o processo, e como deve ser a postura do professor mediante ao assunto.

É de conhecimento geral que a escola é estruturada para o desenvolvimento do estudante no processo de alfabetização, mas existe um declínio referente ao letramento, pois há uma parcela de profissionais que não aplicam de forma precisa a literatura como uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico e funcional, de forma que acaba precarizando o desenvolvimento do letramento ao longo do processo escolar. No entanto, o ensino e a aprendizagem da literatura tem sido algo primordial para a construção de uma escola transformadora, buscando

assim transformar cidadãos críticos, e despertando na criança o prazer pela leitura.

Assim, a falta de conhecimento e a falta de preparo das escolas para implementar o letramento na sala de aula é algo a se refletir, levando em consideração que o déficit dessa aprendizagem, se visa na literatura como uma base condutora para amenizar e incentivar a formação de pessoas críticas. Devemos ter em mente que é nesse primeiro contato da criança com o literário que várias portas irão se abrir é na construção do sujeito crítico que surge um fio de esperança, no entanto para isso acontecer devemos buscar profissionais bem capacitados e que acreditem que a literatura é a chave para uma aprendizagem transformadora e eficaz. Apresenta-se como pergunta problema, de que forma a literatura é fundamental para introduzir mudanças para uma escola transformadora?

Sendo este um assunto de grande relevância, ao pensar na educação como foco principal para a formação de sujeitos críticos, tanto em questões éticas e cidadãs, seria possível formar cidadãos conscientes e capazes de se impor de maneira positiva na sociedade. Através da literatura um mundo de possibilidades pode se abrir levando o estudante a ter uma aprendizagem significativa em um ambiente escolar transformador e eficaz. A literatura dentro da escola traz uma significância muito relevante na construção desse sujeito.

Sendo o objetivo principal da pesquisa analisar com o olhar crítico sobre a aplicação da literatura dentro das escolas e como a literatura pode

promover ao pensamento a uma escola transformadora. E com dentro desse pensamento alcançar também é compreender e identificar como de fato o professor é o intermediador do processo de leitura e letramento, e examinar as metodologias aplicadas da literatura nas salas de aula de forma positiva e negativas e apontar como a literatura pode levar a uma escola transformadora.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem descritiva, visando compreender como a leitura literária pode atuar como agente de transformação no contexto educacional. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, junto também uma pesquisa de campo com professores da educação básica. Conforme esclarece Boccato (2006, p.266):

> a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um

> planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Assim, visando um aprofundamento na pesquisa de campo e para a coleta de dados, foram utilizadas as seguintes estratégias metodológicas:

Questionário semiestruturadas de forma virtual, pelo google forms, com professores, a fim de compreender suas percepções sobre o papel da leitura na formação crítica e social, e analisar os métodos aplicados com atividades voltadas à leitura de obras significativas e produção de textos reflexivos e criativos. Segundo Gil (2002, p 53):

> No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado.

As coletas de dados por meio do *p C* com formulários que facilitam a aproximação aos professores participantes da pesquisa. O professor terá total autonomia de responder de acordo com sua experiência como é sua metodologia, seu desenvolvimento e seus desafios na aplicação da literatura no processo de formação de leitores.

• • •

A análise dos dados se dará por meio da técnica de análise de observações feita em campo na visão do professor, principalmente nos anos iniciais do fundamental. Segundo Marconi e Lakatos (1991, p. 92), “a teoria torna-se um meio de prever fatos, pois resume os fatos já observados e estabelece uma uniformidade geral que ultrapassa as observações imediatas”. Assim, com a teoria e as observações e dados coletados, será uniformizado as ideias e finalizando com uma ideia central do projeto.

A pesquisa fundamenta-se nas contribuições de Soares (1998), que compreende o letramento como uma prática social indissociável dos contextos culturais e das interações sociais, defendendo que a leitura e a escrita ultrapassam o domínio técnico e se inserem nas práticas cotidianas dos sujeitos; de Freire (2003), que concebe a educação como um processo dialógico e emancipador, no qual a leitura do mundo precede a leitura da palavra, sendo a prática educativa voltada à formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente conscientes; e de Cosson (2014), que entende a literatura como instrumento fundamental para a formação do leitor crítico, destacando a mediação pedagógica e o trabalho sistematizado com textos literários como elementos essenciais para a construção de sentidos e para a ampliação da compreensão de mundo dos estudantes.

CONCEITOS DE LITERATURA E LEITURA

Ler não é apenas uma ação sem fundamento e sem sentindo, é um ato de apresentar a criança uma oportunidade de explorar um novo mundo, trabalhar a imaginação, de ir além do que já se conhece, ir além das fronteiras estabelecidas pela sociedade de forma estruturada, é abrir portas para um olhar mais profundo a si mesmo, segundo Baldi (2009).

Seguindo esse olhar, segundo o dicionário on-line (Micheles, 2025) a palavra leitura se conceitua como "Processo de construção de sentido por meio da interação dinâmica entre o conhecimento do leitor, a informação sugerida pelo texto e o contexto em que se dá a leitura" sendo assim um ato claro de interpretação e decodificação do texto escrito como um todo. E segundo o mesmo a palavra literatura tem a definição como "A história das obras literárias do espírito humano" uma definição de sentimento, que trabalha com o mais profundo do ser.

Nesse mesmo olhar, a leitura e a literatura andam lado a lado para um letramento, e estruturar isso nas escolas é um grande desafio, pois muitos professores ainda não conseguem ter um olhar mais aprofundado ao mundo literário, e introduzir isso aos professores já é um grande desafio. Assim, Baldi (2009) elabora em seu livro vários métodos de como introduzir a leitura nos anos iniciais do ensino básico, sendo de grande ajuda e clareza para o entendimento da importância da leitura na formação dos estudantes críticos.

Segundo Abramovich (2006, p. 16) “Ah como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...”.

A leitura desperta na criança possibilidades, traz à tona seus desejos e sentimentos oculto, desperta a curiosidade levando-a a descobertas incríveis. Introduzir uma criança no mundo literário é da, a ela base para um futuro brilhante. O despertar de um leitor é significante na formação de um cidadão completo. A leitura traz a criança do imaginário para situações reais, leva ela a tomar decisões e ter firmeza naquilo que diz e faz.

O primeiro passo para leitura é a escuta, um trabalho feito no ambiente familiar e escolar, onde é o primeiro contato da criança com os livros, despertando a imaginação, as emoções envolvidas na narrativa e abrindo portas ao novo mundo da literatura. Nesse viés, Abramovich (2006, p. 18) afirma que é necessário ter um preparo ao ler livros para as crianças, principalmente os profissionais na educação, uma análise do livro antes da leitura as crianças, para não chegar ao momento e gaguejar, ou ter uma palavra desconhecida do vocabulário do próprio professor, assim com preparo ser uma leitura leve, emocionante e divertida aos pequenos espectadores.

O próximo passo de aquisição da leitura, é o ato de ler imagens, pois através delas que a criança se familiariza com o contexto da história, e Abramovich (2006, p. 32) aborda exatamente sobre isso, uma construção de

histórias sem textos, onde se trabalha a imaginação, a criatividade dos movimentos, conhecimentos das cores, abrindo portas a oportunidade de se expressar muito mais com a imaginação e a criatividade.

Nesse aspecto, a leitura ouvida e leitura de imagens é de suma importância na introdução da literatura de forma letrada na vida das crianças como um todo, e a partir disso se desenvolve métodos para continuar no processo de leitura, pois é um trabalho constante, fazer um estudante leitor é um desafio hoje aos docentes, principalmente se o próprio professor não for ativo com a leitura, não sabendo trabalhar de fato com a literatura em meio a realidade escolar.

Ler é reviver memórias, momentos tão íntimos quanta a leveza de uma história contada por uma pessoa especial na nossa infância. A leitura de mãos dadas com a literatura traz a transformação de crianças em cidadãos crítico e capazes de realizar diversas coisas na sua sociedade. Ler leva uma criança além do impossível, abre portas que jamais se imaginaria. Leitura é a fonte da aprendizagem significativa e junto a literatura traz essa criança a ser transformadora na sociedade a qual está inserida. E levando em conta o que diz Freire (1981, P. 09) “neste esforço a que me vou entregando, recrio, revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra”.

Quando a criança tem o seu primeiro contato com a literatura ela mesmo não conseguindo decifrar o código escrito, já adquire significados que ocorre no seu particular que é a sua experiência com aquilo que lhe foi

apresentado. A simples decodificação do código não faz da criança uma leitora porque é a partir do seu contato com o literário que ela vai ter uma abrangência maior no mundo da leitura, quando a criança tem esse primeiro contato com a literatura, é despertado dentro dela uma curiosidade que a leva a uma investigação e cada nova leitura é uma descoberta satisfatória.

> A propósito, a concepção de leitura que orienta o Programa Pro-Letramento do MEC reforça o que defendiam os aquela época, ou seja, leitura "é uma atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração do código escrito e capacidades relativas, à produção de sentido. (Maia, 2007, P.39).

Nesse sentido, leitura é um ato individual, mas no momento que se introduz a literatura ela se dá a liberdade de proporcionar momentos coletivos, um momento social, pois ela trabalha o contexto cultural, emocional e estrutural de uma sociedade, a literatura é uma forma de expressão individual ou coletiva. Segundo Gregorin Filho (2009) a literatura para a criança é visar um futuro, é construir um mundo com menos preconceito a diferenças, e ir além do que já se tem.

Assim também a literatura infantil não trabalha apenas o conceito da leitura, mas sim engloba tudo que está em torno, levando a explorar várias possibilidades e saberes ao leitor, podendo abrir portas a um novo olhar a leitura literária.

• • •

> Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem e a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível ou impossível realização. (Coelho, 2000, p. 27).

A literatura infantil é um marco para o desempenho de construção de mundo, e de suma importância dentro das escolas, para o desenvolvimento do próprio estudante como para o professor, assim aprofundando na leitura literária nas instituições de ensino.

LITERATURA, LEITURA E LETRAMENTO NA ESCOLA

Literatura, leitura e letramento enquanto práticas sociais e políticas, ultrapassam os limites da simples decodificação da escrita e se relacionam diretamente com a formação crítica do sujeito. Esses processos não podem ser reduzidos a técnicas instrumentais, pois envolvem a inserção do indivíduo em práticas significativas de leitura e escrita que dialogam com sua realidade social, cultural e afetiva. Compreender essa dimensão é essencial para construir propostas pedagógicas que respeitem a diversidade dos contextos escolares e favoreçam a emancipação dos educandos.

Nesse sentido, autores como Freire (2001), Soares (1998) e Cosson (2014) oferecem contribuições fundamentais para trabalhar com a leitura comprometida com a formação de sujeitos autônomos. Suas abordagens convergem na defesa de uma educação que valorize os saberes prévios das

crianças, reconheça os vínculos entre linguagem e mundo vivido e promova o protagonismo discente. Ao entender a leitura como um ato político e o letramento como um processo de inserção na cultura escrita, esses autores fornecem as bases teóricas para uma prática pedagógica crítica e transformadora.

Levando em consideração, e fazendo uma pesquisa mais profunda do conteúdo que está sendo abordado nesse estudo, entende-se que letramento é caracterizado em um projeto que tem o dever de garantir ao educando o direito de afirmar sua própria voz.

No contexto dos autores a educação deve ser problematizadora para levar o educando a um pensamento mais crítico daquilo que lhe é ensinado, fazendo com que possa ter curiosidade de investigar e resolver o questionamento. E para uma leitura eficaz devemos levar em conta o contexto em que a criança vive, trazendo-a a pensar primeiro no seu cotidiano que bases ela tem para aprender. A criança deve ser um ser crítico buscando sempre algo a mais, e o professor deve ser um produtor desse pensamento crítico, deixando o estudante como protagonista do seu aprendizado. Segundo Freire (2001, p. 13):

> Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos.

• • •

> Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade.

Assim, a leitura, a literatura e o letramento constituem caminhos essenciais para que os educandos atribuam significado à sua aprendizagem, à sua história e à própria vida. De acordo com Freire (2001), a leitura não se limita à simples decodificação de palavras, mas envolve a compreensão crítica da realidade, permitindo que o sujeito desenvolva autonomia, consciência e capacidade de tomar decisões mais assertivas. Nesse sentido, a articulação entre leitura e literatura promove a formação de crianças críticas, capazes de atuar de maneira consciente e transformadora na sociedade. Ler amplia horizontes, possibilita novas experiências e contribui para uma aprendizagem significativa, tornando o educando protagonista de sua trajetória e agente de transformação no contexto social em que está inserido.

Segundo Soares (1998), o letramento está diretamente relacionado ao contexto social do sujeito, pois corresponde às condições e aos efeitos decorrentes da apropriação da leitura e da escrita por indivíduos ou grupos sociais. Nesse sentido, o letramento ultrapassa o domínio técnico dessas habilidades, envolvendo práticas sociais que influenciam diretamente o

processo de aprendizagem e a construção de significados no cotidiano da criança.

Assim podemos afirmar, que iniciar um processo de aprendizagem na aquisição da língua levando em conta o contexto letrado, que se inicia no ciclo familiar que traz alguma aquisição de leitura, e ainda que essa leitura não seja frequente, dá o suporte para que a criança se sinta incentivada e busque aprender a ler, é um processo lento, não apenas com a leitura de imagens mas com a decodificação de algumas palavras do ciclo social que leva a interpretação do contexto de vida de um indivíduo, por exemplo com a leitura da palavra maçã, ele não tem a norma configurada da escrita padrão nem o domínio, mas consegue associar a palavra ao seu significado e contexto, feita toda essa etapa ela já consegue fazer uma associação de como colher e plantar e como é o fruto. Nesse viés, Soares (1998) discute o letramento na perspectiva de que um indivíduo ao aprender a ler, que seja de forma significativa e estruturada dando sentido ao que se leu.

Assim, torna-se fundamental considerar o contexto familiar e social da criança para inseri-la no mundo da leitura, que também se constrói no espaço escolar. Nessa perspectiva, Cosson (2014, p. 10) destaca que “a escrita é de suma importância para a vida ativa na sociedade, em um contexto letrado no qual a informação reina”. De forma complementar, o autor afirma que a literatura vai além de um conjunto de palavras, pois a prática da leitura e da escrita possibilita a exploração do universo da

linguagem, favorecendo o questionamento dos discursos padronizados da sociedade letrada e a construção de um modo próprio e coletivo de apropriação da linguagem.

O letramento constitui dimensão indissociável do processo de leitura, ao passo que a literatura se apresenta como um relevante instrumento de contextualização e de transformação no âmbito educacional. Nessa perspectiva, ao reconhecer o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, a mediação pedagógica exercida pelo professor revela-se essencial para o desenvolvimento progressivo das competências leitoras e cognitivas ao longo da escolarização, favorecendo a formação de sujeitos letrados, críticos e socialmente participativos.

> Desse modo, quando o professor determina a leitura de obras literárias, sua primeira ação parece ser a de comprovação da leitura, ou seja, conferir se o aluno leu efetivamente o texto. Depois, ele busca ampliar essa primeira leitura para outras abordagens que envolvem a crítica literária e outras relações entre o texto, o aluno e a sociedade. Esses dois movimentos estão instintivamente corretos, mas precisam ser organizados. É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos. Uma prática, em suma, que tenha como princípio e fim o letramento literário, cujos pressupostos buscamos explicitar na primeira parte deste livro (Cosson, 2014, p. 21).

• • •

Ele traz a leitura literária como base para uma aprendizagem significativa, levando o estudante a ser crítico buscando a própria realidade como base para isso. Ainda fala que a leitura literária deve ser sistematizada organizada e bem definida, seus objetivos devem ser claros e com metodologias que façam da leitura um momento de prazer e entendimento que o estudante possa aprender de uma maneira eficaz e funcional.

O autor enfatiza que a leitura literária deve ir muito além da simples verificação da leitura, é preciso que os professores façam da literatura uma prática de construção social e cotidiana possibilitando para esse estudante uma maior construção de sentido, o seu desenvolvimento pessoal e o maior de todos os feitos que se busca com a leitura literária que é a transformação social, tendo como base que a leitura transforma vidas.

A leitura é um meio único de transporte para o mundo imaginário, ah o que seria do mundo sem a leitura. Leitura é prazer é gosto, ler é um turbilhão de sensações a serem despertadas dentro de um único parágrafo. A leitura literária traz em sua essência mundos ocultos, descobertas que deixa o leitor radiante, então antes de tudo ensinar a ler e construir uma ponte entre dois mundos que mesmo em sua distinção são descobertas fascinantes.

Portanto desde muito cedo a leitura tem o poder de possibilitar a criança ao prazer de descobrir o inimaginável, ler é prazeroso não só para quem já tem fruição e consegue, más também para quem escuta com ouvidos atentos, quem se ver de certa forma numa dessas histórias

contadas entre contos e romances vamos nos vendo em um mundo que habita dentro de nós e que nos é inserido por meio da leitura literária. Quantas vezes ao escutar uma história nós não nos imaginamos personagens dela, não quisemos ser os mocinhos ou os vilões ler é fascínio e como é bom ter a leitura como base de tudo o que acontece na vida.

Segundo Colomer (2007) afirma que a três objetivos da educação da literatura, que é primeiramente contribuir com a formação da pessoa, segundo oferece ao estudante a oportunidade de enfrentar a diversidade cultural e social, e em terceiro pode reformular sobre a antiga justificativa da fiabilidade da formação linguística. É a partir desse ponto se deve visar como a literatura pode afetar a vida de um indivíduo, dando a liberdade de questionar.

A literatura possui um papel fundamental na formação do indivíduo, pois possibilita o desenvolvimento de um olhar mais sensível e crítico sobre o mundo. Por meio das narrativas, o leitor é convidado a explorar diferentes realidades, culturas e experiências humanas, o que contribui para a ampliação da imaginação, do pensamento reflexivo e da compreensão dos sentimentos. Ao articular o imaginário e a realidade, a literatura favorece a construção de sentidos, permitindo que o sujeito interprete o mundo a partir de novas perspectivas e desenvolva empatia, autonomia e consciência social.

No contexto educacional, o trabalho com a literatura torna-se um instrumento poderoso de transformação, uma vez que alcança as diversas

fases do desenvolvimento humano e promove aprendizagens significativas. Quando mediada de forma intencional pelo professor, a literatura estimula o gosto pela leitura, fortalece a formação do leitor crítico e contribui para a ressignificação das práticas pedagógicas. Dessa forma, a inserção da literatura no cotidiano escolar favorece mudanças no processo de ensino e aprendizagem, impactando positivamente o ambiente educacional e contribuindo para a formação integral dos estudantes.

COMO A LITERATURA PODE MUDAR E TRANSFORMAR VIDAS

De forma indireta a literatura proporciona ao leitor um novo olhar a si mesmo, pois a leitura de um livro não traz mais informação do que o próprio indivíduo que está lendo ele, é nesse momento que é possível ver a diversidade de interpretações possíveis em uma só leitura. Segundo Cosson (2014, p. 14):

> O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece. É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas. Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto.

• • •

E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores.

Nesse contexto, a prática da leitura literária articula-se com o universo de experiências e vivências do leitor, permitindo-lhe projetar-se nas narrativas e reconhecer-se nelas. Assim, a leitura literária configura-se como uma ferramenta de transformação social e pessoal, pois transcende o ato mecânico de ler, estabelecendo relações significativas com as concepções, valores e experiências dos sujeitos. Segundo Gregorin Filho (2009), o relacionamento entre a criança e o livro, bem como o seu aprofundamento no universo literário, implica refletir sobre o futuro, e pensar o futuro significa vislumbrar a construção de um espaço social menos opressor e mais inclusivo quanto às diferenças. Para que essa ponte entre a literatura e a criança se concretize, faz-se imprescindível a preparação adequada do profissional docente.

Investir na formação continuada dos professores, nesse contexto, revela-se uma estratégia essencial para assegurar um ensino de qualidade. O professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem, necessita de uma formação ampla e sólida, que o capacite a promover experiências literárias significativas em sala de aula. A leitura literária, portanto, não deve se limitar à simples decodificação de palavras, mas requer envolvimento expressivo por meio da entonação vocal, dos gestos e das expressões faciais, de modo a despertar o interesse e a sensibilidade estética dos educandos.

• • •

Como afirma Coelho (2000), a literatura é uma forma de arte, e sua interpretação deve, igualmente, assumir caráter artístico. Ler para as crianças é um ato que demanda intencionalidade estética e comunicativa, capaz de capturar a atenção e transmitir a relevância daquele momento. Somente a partir desse envolvimento consciente e sensível o estudante poderá ressignificar a leitura literária, compreendendo-a como experiência estética e não como mera obrigação escolar.

É importante ressaltar que a responsabilidade pela formação do leitor não recai exclusivamente sobre o professor. A família e a instituição escolar também desempenham papéis fundamentais nesse processo. A criança que cresce em um ambiente em que a leitura é valorizada tende a desenvolver maior familiaridade com os livros. Contudo, mesmo aquelas que não dispõem desse estímulo doméstico podem ser inseridas no universo literário por meio das ações pedagógicas e institucionais.

Nesse sentido, cabe à escola oferecer espaços e recursos que favoreçam o contato com a literatura — seja por meio de uma biblioteca escolar, seja pela criação de ambientes de leitura dinâmicos e acolhedores. Ademais, a coordenação e a direção escolar devem atuar em parceria com o corpo docente, propondo e apoiando projetos e práticas de mediação literária que ampliem o acesso e o interesse das crianças pela leitura. Segundo Souza et al. (2011, p.76)

> Cabe aos mediadores, ainda, levar o sujeito leitor a perceber o texto, compreender, dialogar e discutir aquilo que leu. O leitor

> não deve ser um sujeito passivo diante a leitura, mas necessita estabelecer uma relação de troca, uma experiência que leve a se questionar, duvidar, crer e tecer novas concepções acerca do que leu.

Assim pode-se afirmar que a formação de um pensamento crítico é guiada pelo professor e sua capacitação, esse princípio é necessário pois só através do conhecimento esse professor poderá alcançar alguma mudança na educação. Assim também, outro pensador que que vê a leitura como mediação de mudança é Freire (2003) tendo um olhar da leitura como um caminho de ampliação de mundo, uma chave para abrir portas a pensamentos mais aprofundados, e criar um cidadão ativo.

Porém não podemos deixar de lado que, para que esse professor consiga um trabalho eficaz deve ter condições de acesso as obras literárias no ambiente escolar, para que esse trabalho de fato aconteça e possa trazer a transformação que se espera na vida das crianças, pois o acesso a essas obras são grandes indicadores de letramento literário, e através desse aprendizado a criança embarca em um mundo de descobertas significativas, que mudarão sua forma de pensar que lhe fomentaram conhecimento ao longo de sua jornada. Será na leitura tomada de forma mais ampla que se compreendera o sentido real, onde se enxerga aquilo que realmente quer ser dito.

No entanto para tal acontecimento devemos nos ater a forma a qual está sendo passado esse conteúdo, pois veja para o estudante conseguir ir

além das breves explicações que lhes são dadas em sala, através de textos em livros didáticos ou extração de alguma parte de textos literários, ele necessita de um contato com a própria obra. Ir além sentir o gosto que se tem ao pegar um livro olhar suas características bem como sua autoria, isso vai motivar a abrir novos caminhos trazer para esse estudante a curiosidade de algo mais concreto.

A literatura muda vidas quando o sujeito que está em fase de aprendizado se apaixona e se vê naquilo que está lendo, porém acredito que um dos principais responsáveis nesse trajeto é o objeto livro pois quando escolhido de forma adequada para a faixa etária de cada serie desperta curiosidade e entusiasmo fazendo com que o estudante sinta interesse e desperte o prazer de mergulhar no desconhecido.

Esse prazer pela leitura deve ser despertado no primeiro contato que a criança tem com livro, quando no seio de sua família lhe é despertado essa curiosidade de ouvir e imaginar tudo aquilo que lhe está sendo contado. Já o professor quando busca a literatura como forma de ensino aprendizagem, enxerga esse estudante com outros olhos e vê na literatura uma maneira de transformar a maneira que esse estudante aprende. Portanto acredito que o professor deva ser uma parte de grande importância na transformação que ocorre de maneira gradativa na vida do estudante, professores que buscam na leitura e no compartilhamento de saberes transformar não só a vida mais, abrir portas para um mundo de possibilidades para esse novo leitor.

• • •

A leitura tem como função despertar o imaginário e levar esse estudante em uma viagem por mundos oculto onde só quem ler consegue chegar, quando um estudante se encontra na leitura ele muda toda a sua trajetória e descobre o mundo de possibilidades que o cerca, no entanto acredito que esse estudante só alcançará tal êxito se aquele que está promovendo esse saber for apaixonado por leitura a ponto de deixar esse amor transcender e alcançar o próximo que no caso seria seu aprendiz.

A leitura traz consigo um poder que muitos não conseguem descobrir, poder esse que é de transformar vidas, existem muitas pessoas que tiveram a vida transformada através da leitura e através de profissionais que semearam esse amor em seus corações que cultivaram nesses aprendizes a curiosidade pela leitura, pela descoberta. Está na escola que é o lugar onde a criança tem mais contato com essas experiências, a oportunidade de desabrochar em um universo de leitura, quando na escola se encontram os estímulos necessários para o aprender, levando esse aprendiz a um contato, significativo nos ambientes propícios a leitura, acredito que a proposta que mais está visível em escolas hoje são os cantinhos de leitura então nesse ambiente a criança embora não saiba ler vai ter o seu primeiro contato com a forma física do livro, ao tocar sentir o cheiro, abrir suas páginas ela começa a ser despertada a ter interesse pela leitura e para a viagem que essa leitura irá transportá-la.

Então um dos pontos importantes a que se pretende chegar nesse artigo, discorre sobre como a literatura pode mudar e transformar vidas,

tendo em vista que a leitura abre portas e caminhos para aprendizado significativos a literatura tem a base para formar sujeitos críticos e formadores da sua própria história, portanto esse processo como já dito algumas vezes começa em casa e continua no ambiente escolar, onde vai ser ampliado, aprimorado e aperfeiçoado tendo em vista que o professor leitor consegue suprir todas essas demandas quando bem preparado e assistido pelas secretarias que o competem.

Em conclusão, ao refletir sobre a leitura como instrumento de transformação, é possível afirmar que, quando alguém relata que a leitura foi capaz de salvá-la de determinadas situações ou experiências, tal afirmação deve ser considerada legítima. Isso ocorre porque a leitura possui um reconhecido potencial formativo e transformador, capaz de ressignificar trajetórias pessoais, ampliar a consciência crítica e promover mudanças significativas na vida dos indivíduos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Visando um aprofundamento na pesquisa, utilizou-se a pesquisa de campo como metodologia de pesquisa e para a coleta de dados, foram utilizadas as seguintes estratégias metodológicas: Questionário semiestruturadas de forma virtual, pelo google forms, com professores, a fim de compreender suas percepções sobre o papel da leitura na formação crítica e social, e analisar os métodos aplicados com atividades voltadas à leitura de obras significativas e produção de textos reflexivos e criativos.

• • •

Em primeiro lugar foi questionado quais estratégias são utilizadas para despertar os prazeres pela leitura em crianças que ainda estão em processo de alfabetização, e de que maneira a leitura literária pode ser trabalhada de forma interdisciplinar, articulando diferentes áreas do conhecimento e favorecendo aprendizagens significativas. Nesse viés, foram apresentadas respostas significativas referente a pergunta, uma delas se destaca. Assim afirma a professora A:

> As formas de despertar nas crianças, o gosto e prazer para a leitura pode ser feito de várias maneiras começando com apresentando gêneros textuais variados de acordo com a faixa etária. Projetos de leitura explorando os livros e buscando o desenvolvimento oral das crianças, organizando momentos que despertem a curiosidade e a ludicidade. A leitura de forma interdisciplinar com textos que permeiam as várias áreas do conhecimento, são capazes de ser mais significativas para os estudantes, os textos, livros ou qualquer que seja o gênero textual apresentado aos estudantes devem conversar entre si, ou seja o professor deve buscar integrar os assuntos de cada componente curricular fazendo assim com que o estudante perceba que as áreas do conhecimento não estão isoladas, mas que um conhecimento permeia o outro.

A professora A encaixa perfeitamente no ensino baseado em Freire (2003) onde a familiarização das crianças com o livro e a mediação do professor nesse momento é de grande importância, quando o estudante pode ir além do que se pede, explorando através da leitura. Assim também outras docentes responderam, se destacando também a professora Y que

destacou a importância da rotina no desenvolvimento do gosto pela leitura, que é trabalhado todos os dias, não com rigidez, mas com paciência, e através disso ela consegue trabalhar os livros que as crianças mais gostaram como base em atividades de diversas matérias.

Seguindo a visão de Freire (2003) onde deve trabalhar na visão de mundo que a criança tem e conhece e partir dele ir além no estudo, a professora J se enquadra na sua fala exatamente nessa visão de ensino, buscando do estudante o seu ponto de vista sobre os assuntos discutidos e seus interesses, e a partir disso trabalha o conteúdo, assim afirmando:

> Conversando com os estudantes sobre diferentes temas, não trabalhando somente o que está no livro. Trazendo assuntos que são do interesse deles e também fatos históricos, abordando sempre de maneira divertida ou que consiga a atenção deles. Acho que qualquer leitura é um novo universo, e vai acrescentar no conhecimento do estudante, expandido sua visão sobre o que é mundo.

Acreditando que a leitura abre portas a um novo universo do conhecimento para o estudante, sendo um novo mundo a ser explorado e trabalhado ao seu desenvolvimento. Assim também, a professora C apresenta uma resposta voltada ao modo referente a contação de história através dos livros, de modo estruturado através do lúdico, de preparação ao levar aos pequenos. Nesse viés, ela aborda a metodologia de aplicação de histórias da literatura seguindo os passos de Abramovich (2006), assim a professora C afirma:

• • •

> Contação de história com recursos visuais, sonoros. Explorar livros ilustrados, criar cantinhos de leitura. A criança como protagonista, prevendo o final, recontando a história. Envolver a família, enviando livros para casa. A leitura pode explorar a natureza, o corpo humano, locais e culturas.

Levando em consideração que a leitura vai muito além de só ler, é se englobar, é o meio da criança se sentir o protagonista, se sentir como um todo e a partir disso se trabalhar com os conteúdos e aplicações seguintes.

Em segundo lugar a pesquisa questiona acerca dos principais desafios enfrentados por professores para inserção da literatura como prática transformadora em sala de aula, e perante esse assunto várias respostas se voltaram a mesmo problema, que seria a falta de tempo para o preparo adequado das aulas e falta de apoio familiar. A professora Z afirma que:

> A rotina escolar, a cobrança por resultados, sendo a leitura o hábito da leitura um processo moroso. As mídias sociais, os vídeos curtos, textos curtos, prejudicam o processo de concentração, foco compreensão por sua natureza acelerada, o consumo de informações em pouco tempo e de forma resumida. O interesse nos livros foi substituído pelo interesse nas telas. Usar a tecnologia como recurso a leitura é um desafio.

Levando em consideração essa afirmação Cosson (2006) fala da rotina escolar rígida e a falta de tempo para leitura significativa dentro do ambiente escolar pode oferecer, com isso entra no ponto de vista da família, que sem o apoio o professor fica limitado, mas não impedido de trabalhar a

literatura como um todo. Para Freire (1989), ler o mundo precede ler a palavra, e a leitura é um ato de compreender e transformar a realidade, e com isso é possível mesmo com toda a limitações o professor trabalhar com o estudante o desejo da leitura. Outra resposta que se destacou foi da professora C:

> Acredito que seja totalmente possível inserir a literatura como prática transformadora, desde que a mediação do professor seja bem comprometida e que o mesmo possua tempo e auxílio da família durante este processo, visto que, essas últimas, na sua grande maioria, não possuem o hábito da leitura. Outro ponto que dificulta o hábito constante do uso de livros literários são as altas demandas de materiais estruturados utilizados nas salas de aula do ensino fundamental I, a fim de treinar as crianças para avaliações quantitativas.

Assim também afirma que é possível usar a literatura como prática de transformação, mas com a grande demanda e cobrança é um desafio a ser enfrentado. Segundo Cosson (2006) o professor é o mediador, ele mostra ao estudante o mundo literário, e através disso mesmo limitados é o caminho de mostrar o caminha para a leitura.

Em terceiro lugar, a pergunta se referia a visão da maneira que o professor pode ser reconhecido como mediador na construção de leitores críticos e autônomos, e foram obtidas respostas que se destacaram, como a professora J que afirma:

• • •

> O professor é um incentivador. Ele não carrega todas as respostas, ele instiga o estudante, desperta a curiosidade pela busca de respostas. Ele planta a dúvida, e jamais deve conceder respostas prontas. E cada estudante, através de sua vivência, vai criar sua interpretação, seu ponto de vista.

Nesse quesito a afirmação da professora pode se basear nos livros de Freire (1989) onde coloca a criança como portadora de conhecimento, e o professor como mediador e incentivador, trabalhando com as vivencias e saberes de cada um, e construindo um caminho de saberes. Nesse viés, a professora H teve uma ótima colocação, afirmando:

> O professor é o elo que dá vida à literatura na escola. É por meio de sua mediação que as crianças aprendem não apenas a ler palavras, mas a ler o mundo, interpretando sentimentos, intenções, valores e contextos. Ser mediador implica oferecer experiências literárias significativas, nas quais o estudante se reconhece, questiona, sente e cria.

O professor é muito mais que um transmissor de conteúdos, ele é a ponte para o gosto pela leitura literária, assim como Souza et al. (2011) fala que cabe ao mediador levar o estudante a pensar, entender e perguntar o que leu, e que não deve ser só um agente passivo, mas ativo nesse processo, levando ao senso crítico.

Então foi possível, por meio desse estudo com os professores participantes a importância que a literatura tem na educação, e como a mediação e apresentação apropriada da leitura literária é necessária. Nesse

viés, desafios foram expostas, mas com a conclusão de que devem ser vencidos para um bom ensino, com apoio e dedicação, visando uma educação diferente, onde tem a visão de mudança para melhor.



Fonte: Roberto Paulino (Perfil do Facebook)

Como visto na imagem a leitura leva o estudante a um nível de descoberta tão significativa que lhe faz alçar o voou rumo ao aprendizado eficaz e transformador. Assim, a literatura da assas as crianças para novas descobertas sobre o mundo real e o imaginário, indo além dos muros escolares. Evidenciando que o ato de ler desperta a autonomia, o

entusiasmo e a sensação de liberdade e a exploração de novos conhecimentos. Portanto quando uma criança descobre o prazer pela leitura consegue se libertar das limitações impostas pelo mundo escrito e passa a alçar novos voos rumo ao desenvolvimento intelectual, social e emocional.

Nesse contexto, a leitura não se limita ao ato de informar, mas assume um papel fundamental na inspiração, na ampliação de horizontes e na formação integral dos sujeitos. Por meio da leitura, os indivíduos desenvolvem a capacidade de refletir criticamente sobre a realidade, compreender diferentes pontos de vista e construir sentidos a partir das experiências vividas. No ambiente escolar, a leitura favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da sensibilidade, contribuindo para a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Para além da escola, a prática leitora impacta diretamente a vida social, possibilitando que o sujeito atue de forma consciente, responsável e participativa na sociedade, exercendo plenamente sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES

Com este estudo foi possível perceber que a literatura é fundamental para introduzir mudanças para uma escola transformadora, pelo fator dela ir além de uma simples leitura como se refere todos os autores citados e pesquisas obtidas, ela trabalha os sentimentos, pensamentos e contextos

de vida, não sendo interpretada de uma maneira só, mas de variáveis formas, através das vivencias e conhecimentos de cada um, levando assim a um pensamento crítico que vai além de uma sala de aula, introduzida na sociedade e cultura presente em variados lugares.

Conclui-se que o professor tem limitações, mas não impedimento para o ensino apropriado da literatura, e que o estudante deve ter total autonomia nesse processo, com o professor no papel de mediador. Dessa forma, o estudante será um ser ativo, com pensamentos críticos e autônomos, que consequentemente gerando mudança em seu entorno, portanto a uma transformação a partir da literatura que começa em uma sala de aula.

Em analise a literatura em sala de aula, ela tem o potencial para transformar vidas, o professor como mediador e incentivador de questionamentos, compreensão e pensamentos sobre aquilo que é oferecido com leitura literária, e atreves disso levar a um sujeito crítico, com total autonomia, concluindo que é possível ter transformação através da literatura.

Deste modo, concluímos que o ato de ler leva o próprio estudante a ter voz naquilo que vive e já conhece, e a partir disto se constrói um novo meio de pensamento, através de juntar saberes. Assim, pode-se afirmar que a construção de um leitor é complexa, pois não depende somente do professor, mas do estudante também, pois cada um tem sua visão de

mundo distinta, e na leitura isso se transmite na interpretação, e diante disso se constrói saberes e pensamentos e argumentos autônomos.

Assim também, pode-se concluir que o professor tem o papel desenvolver o prazer pela leitura, através de rotinas de leitura, conversas sobre gostos literários, e dando ao estudante o poder da fala, contando seus viveres e como se identifica com a leitura dos livros literários, indo além da padronização, em direção a paixão pela leitura. Conclui-se que a literatura tem total potencial para a mudança educacional, sendo o professor como um agente para mediar esse percurso.

Portanto a literatura quando bem aplicada em sala de aula pode transformar vidas através da mediação do professor, que realmente desenvolve o gosto e o prazer levando que isso faça parte do cotidiano da sala de aula. Esse processo não deve ser pautado no simples fato de o estudante responder fichas de leitura, é para ser uma leitura prazerosa que traga fruição no despertar desse estudante para o mundo literário.

Nesse entendimento, só será possível um resultado positivo na aplicação literária em sala de aula se o professor for leitor, se o próprio docente não demonstra a paixão pela leitura, ele não terá margem para mediar os estudantes no seu caminho ao mundo literário como um todo, mas sim limitadamente.

Assim conclui-se que a literatura trabalhada em sala de aula de forma adequadamente com as crianças seguindo um quadro de rotina, de forma variada, como contação de histórias, rodas de conversa sobre leituras de

livros, trabalhando o ouvir de contos literários, a imaginação é assim vista como a base para a descoberta do prazer pela literatura. Nesse entendimento, o trabalho da leitura em sala traz à tona os desejos e sentimentos ocultos de cada criança, levando a curiosidade e descoberta, e através disso levando a formação de um cidadão completo, levando da leitura do imaginaria para o real, para sua aplicação na realidade no dia a dia, assim gerando firmeza nas decisões no que se fala e se faz.

Depreende-se que para o entendimento completo da literatura em sala de aula, é necessário o letramento seja trabalhado de forma clara, levando o contexto do estudante com os livros, pois assim se aprofunda apropriadamente na leitura literária. E através da pesquisa de campo se conclui que mesmo com variadas diversidades que se apresentam em sala, é possível alcançar o objetivo de mudança através da literatura, e seu pesar dentro de sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **A leitura na infância**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ABRAMOVICH, F. **O mundo da literatura infantil:** leitura e educação. São Paulo: Cortez, 2006.

BALDI, G. **O prazer de ler: formação de leitores**. São Paulo: Moderna, 2009.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade de São Paulo**, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: https://publicacoes.unicid.edu.br.

COELHO, E. **Literatura infantil:** arte, imaginação e aprendizagem. São Paulo: Loyola, 2000.

COELHO, M. M. **Literatura infantil:** arte e educação. São Paulo: Cortez, 2000.

COLOMER, C. **Educação e literatura: formação de sujeitos críticos**. Madrid: SM, 2007.

COSSON, M. **Mediação da leitura literária na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DICIONÁRIO MICHAELIS. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.** Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/literatura/. Acesso em: 18 nov. 2025.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GREGORIN FILHO, C. **Literatura infantil e desenvolvimento crítico**. Curitiba: Positivo, 2009.

GREGORIN FILHO, J. **Literatura infantil e formação do leitor**. São Paulo: Scipione, 2009.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção Literatura & Ensino).

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

MICHELES, A. **Dicionário online**. Disponível em: https://www.dicionario.com.br, 2025.

PAULINO, Roberto. **Leitura.** Disponível em: https://linktr.ee/RoberioPaulino. Acesso em: 18 nov. 2025.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (orgs**.). Leitura literária na escola:** reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. *C*

Karoline Alves Fonseca
Thaiz Araújo Costa
Márcia Inez Da Silva
Janaina da Silva Ramos Borba

INTRODUÇÃO

Esse artigo é um estudo sobre a importância e as contribuições do brincar heurístico na educação infantil, abordando como essas brincadeiras podem ser um instrumento importante para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

A partir da seguinte questão norteadora: "De que modo o brincar heurístico pode contribuir para o desenvolvimento da criança na educação infantil?" Busca-se compreender os processos de aprendizagem e as habilidades que são desenvolvidas quando as crianças têm a oportunidade de explorar livremente materiais heurísticos.

Desta maneira, este artigo se propõe a investigar como o brincar heurístico pode estimular o desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças através da exploração e manipulação de diferentes materiais; discutir a importância de materiais sensoriais para o estímulo da curiosidade; conceituar o brincar heurístico e compreender a metodologia de utilização do brincar heurístico no âmbito escolar.

A partir da vivência profissional em escola de educação infantil que atende crianças na faixa etária de 03 a 04 anos, observamos que as crianças utilizavam diversos brinquedos não estruturados e que se entretinham com eles. Essa prática despertou o interesse em desenvolver uma pesquisa que tratasse sobre os brinquedos na educação infantil, na perspectiva da criação dos seus próprios brinquedos e a importância desse ato na formação dessas crianças.

Observamos que devido ao grande avanço das tecnologias, o uso de telas aumentou, não só pelos adultos, mas também pelas crianças, isso tem afetado a infância pois elas estão perdendo o interesse em brincadeiras fora do ambiente de telas, consequentemente estão tendo dificuldade de socialização e problemas cognitivos.

Assim sendo, o brincar heurístico consiste em proporcionar oportunidades de brincadeiras livres, espontâneas e de pesquisa. O foco do brincar está na exploração e na descoberta através de materiais, brinquedos não estruturados, que são objetos do cotidiano que inicialmente não foram criados para este fim, mas dão novos significados e sentidos para as brincadeiras, estimulando a criatividade da criança ao imaginar novos brinquedos e brincadeiras.

Entende-se que enfatizar e priorizar a curiosidade das crianças é necessário, pois o desenvolvimento humano ocorre através da curiosidade, exploração, imaginação, elaboração e da autonomia, que devem fazer parte do cotidiano infantil no contexto da educação.

• • •

METODOLOGIA

A pesquisa apresentada se caracteriza como exploratória, cujo objetivo é investigar as contribuições do brincar heurístico na educação infantil, utilizando-se de revisão bibliográfica, documental, observação e entrevista. Nesse sentido Gil (2002, p. 41), afirma:

> Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Desta forma, foi realizada uma revisão sistemática da literatura sobre o brincar heurístico na educação infantil, principalmente pela ótica de Goldschimied (2025), Zanluchi (2005), Falk (2011) e Foch (2015 e 2018); bem como de alguns Documentos que Orientam a Educação infantil. Neste sentido, Gil (2008, p. 50) pontua que, “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. O que foi importante para essa pesquisa pois, foi possível conhecer sobre o conceito do brincar heurístico bem como sua importância para o desenvolvimento infantil por meio de autores que falam sobre esse tema e seus desdobramentos.

quando se busca responder a perguntas do tipo “como” e “por que”,

Desta forma, entende-se que a entrevista com a professora participante nos permitirá identificar com mais clareza como esta

compreende e utiliza-se desta metodologia no seu fazer pedagógico cotidiano em seu grupo de crianças no agrupamento.

Após os estudos realizados, objetiva-se compilar os dados encontrados relacionando a pesquisa bibliográfica ao estudo de caso e, então, responder nosso questionamento inicial, ou seja, de que modo o brincar heurístico pode contribuir para o desenvolvimento da criança na educação infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO QUE INCENTIVA O APRENDER BRINCANDO

A educação infantil é uma fase primordial na formação da criança, pois nesse período é que as crianças aprendem a socializar, a compartilhar, a expressar e a resolver conflitos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96, em seu Art.º 29:

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

A Educação Infantil representa uma etapa essencial para o desenvolvimento global da criança, uma vez que marca o início de sua trajetória educacional fora do núcleo familiar. Nesse contexto, a inserção em creches e pré-escolas envolve a vivência de novas experiências sociais e emocionais, promovendo o processo de socialização. Nessa etapa, destaca-

se a indissociabilidade entre o ato de educar e o de cuidar, sendo o cuidado compreendido como dimensão estruturante da aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIS, orientam que as práticas pedagógicas destinadas à primeira infância devem se basear prioritariamente nas interações e nas brincadeiras, reconhecidas como elementos centrais para a organização e desenvolvimento do processo educativo. Tais práticas precisam garantir vivências que favoreçam o autoconhecimento, incentivem o convívio social e fortaleçam a autonomia e a participação das crianças nas dinâmicas coletivas. Além disso, devem promover contextos significativos de aprendizagem, pautados em princípios éticos e estéticos, que estimulem o diálogo, o respeito à diversidade e o desenvolvimento da curiosidade, do encantamento, da capacidade de questionamento e da reflexão, possibilitando a ampliação contínua dos conhecimentos infantis. (BRASIL, 2010, p. 25-27)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta sobre organização da educação básica brasileira, pontua sobre a interação e brincadeira:

> A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (Brasil, 2018, p.37)

• • •

Assim os documentos que orientam a educação infantil sendo principalmente a DCNEI e BNCC, priorizam as brincadeiras e as interações como eixos norteadores do desenvolvimento infantil. Reconhecem a importância do protagonismo infantil, da liberdade de expressão e da construção do conhecimento por meio da experiência direta. Nesse sentido, o brincar se destaca por oferecer um ambiente onde, ao invés de impor atividades predefinidas, o educador atua como mediador, observando, apoiando e incentivando a exploração das crianças, criando um ambiente propício para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Entendemos então que, através das brincadeiras a criança fortalece suas concepções, amplia a criatividade e a imaginação, além de aprimorar suas capacidades motoras e cognitivas. Essa prática possibilita o desenvolvimento da consciência corporal, ao mesmo tempo que incentiva a curiosidade e a exploração, promovendo a construção ativa de saberes e competências necessárias para a interação com os diversos contextos do seu dia a dia. Segundo Santos (2013, p.22):

> A brincadeira é vista como um processo de desenvolvimento corporal, imaginativo exploratório que amplia mais a capacidade do ser humano. Brincar faz parte do dia a dia da criança e levar uma brincadeira para a sala de aula e associá-la a um conteúdo é de suma importância e valor para assimilação do conteúdo.

Desta forma, o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral da criança, sendo reconhecido como um direito e

um espaço privilegiado de aprendizagem. Entre as variadas modalidades de brincar, o brincar heurístico oferece às crianças a possibilidade de investigar de maneira livre materiais não estruturados, tais como objetos do cotidiano e da natureza.

DEFINIÇÕES E BREVE HISTÓRIA DO BRINCAR HEURÍSTICO

A pedagoga Elinor Goldschmied foi uma educadora inglesa, atuante na área da saúde mental, reconhecida na Europa, especialmente por seu trabalho centrado no cuidado e na educação nos primeiros anos de vida. Surgiu em um contexto pós-Segunda Guerra Mundial, especificamente na Itália, onde examinou diversos orfanatos em condições precárias, sobretudo no que diz respeito ao ambiente lúdico e às interações de bebês e crianças pequenas, vítimas da destruição causada pela guerra. (Goldschmied e Jackson, 2008).

Em 1987, a educadora britânica Elinor Goldschmied, em parceria com profissionais da educação Inglaterra, Itália, Escócia e Espanha, elaborou uma proposta pedagógica que valoriza a exploração autônoma da criança por meio de materiais não estruturados, com objetivo de promover aprendizagens significativas em crianças da fase da educação infantil.

Posteriormente, a pesquisadora Sônia Jackson contribuiu para o aprimoramento dessa abordagem, oferecendo novas perspectivas teórico-práticas para sua utilização. Tais contribuições fortaleceram essa estratégia

no campo da educação infantil, enfatizando a autonomia, a criatividade e a descoberta ativa no processo de aprendizagem.

O termo "heurístico" tem origem no grego antigo "εὑρίσκω" (heurísko), que significa "encontrar", "descobrir" ou "inventar. De acordo com dicionário Michaelis a palavra heurística tem como significado Método de ensino que consiste em que o educando chegue à verdade pelos próprios meios.

De acordo com as autoras os valores centrais que orientam essa proposta são o cuidado e a educação, os quais devem ocorrer de maneira integrada e simultânea. A concepção pedagógica de Goldschmied reconhece a criança como um sujeito ativo, curioso e capaz de construir conhecimentos por meio da exploração de suas experiências. Essa perspectiva destaca a valorização da autonomia infantil e a escuta cuidadosa do educador, que exerce o papel de mediador atento e sensível ao processo de aprendizagem. “A proposta pedagógica de Goldschmied parte de uma imagem de criança competente para descobrir o mundo e a si mesma” (Fochi, 2018, p. 46).

Nesse sentido, Goldschmied e Jackson procuraram estabelecer uma proposta que favorecesse o desenvolvimento global da criança, valorizando suas características individuais e respeitando o tempo próprio de aprendizagem. A partir de suas observações e experiências, elas perceberam que as crianças aprendem de forma mais significativa quando

têm a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor de forma livre e autônoma. (Goldschmied e Jackson, 2008).

BRINCAR HEURÍSTICO: DESCOBERTAS DO APRENDER

O brincar heurístico, oferece as crianças a oportunidade e a liberdade de explorar e de manipular objetos do cotidiano, que vão ajudar na construção do seu desenvolvimento, através da interação com esses materiais cotidianos a criança pode explorar características, texturas, formas e descobrir inúmeras possibilidades de uso, estimulando curiosidade, a criatividade, o raciocino e a coordenação motora.

Desta forma, tem como objetivo proporcionar um momento em que o brincar e o aprender estejam intimamente ligados, em que a criança é oportunizada a se desenvolver através das descobertas e da imaginação e da manipulação de objetos não estruturados, como areia, tecido, sementes, colheres, potes vazios, garrafas plásticas, caixas, gravetos e folhas.

É importante organizar os espaços nos quais a crianças possam brincar de uma forma livre e autônoma sem nenhuma interferência de um adulto, pois sua presença é somente para observar. Conforme Falk (2011, p. 27):

> A criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta" e, também, que o não intervencionismo na atividade independente da criança não

> significa abandoná-la: algumas trocas de olhares, um comentário verbal, uma ajuda em caso de necessidade, o compartilhamento da alegria com quem está feliz, tudo isso indica à criança que ela é uma pessoa importante e querida.

Nesse contexto, o papel do adulto se transforma onde ele deixa de ser um instrutor para se tornar um observador atento e respeitoso, ao observar a criança brincar, o adulto tem a oportunidade de compreender suas preferencias, interesses e habilidades, identificando seus potenciais e possíveis dificuldades. Com isso o adulto não deve ser um observador passivo, é importante que ele esteja presente, oferecendo apoio emocional e incentivo, e interferindo somente quando for necessário, em casos de conflitos ou situações de riscos.

De acordo com Zanluchi (2005, p 91) “A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia a dia, com isso a criança vai desenvolver seus aspectos cognitivos, afetivo e motor”. Por isso a importância de criar um ambiente rico em estímulos, onde as crianças possam brincar com materiais não estruturados e descobrir suas próprias possibilidades. Neste sentido, o protagonismo infantil, é fundamental para que as crianças se tornem aprendizes ativos e autônomos, capazes de construir seu próprio conhecimento.

O brincar heurístico estimula a curiosidade, promovendo a exploração e a resolução de problemas, essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Ao brincar heuristicamente, as crianças aprimoram habilidades motoras e sociais, enriquecendo seu aprendizado de forma lúdica.

O brincar heurístico é uma proposta pedagógica importante que leva as descobertas, por meio de materiais não estruturados são objetos simples que as crianças vão utilizar para produzir o seu próprio brinquedo, explorando suas próprias ideias. Esses brinquedos não estruturados são importantes pois vão ajudar a desenvolver a criatividade estimulando criança a pensar, inventar histórias e criar suas próprias regras. Além disso, vão promover a aprendizagem fazendo com que as crianças desenvolvam as habilidades como coordenação motora, pensamento crítico e socialização.

Itens comuns do cotidiano, tais como caixas, recipientes, tecidos, folhas e garrafas PET, encontram-se amplamente disponíveis no ambiente doméstico e possuem potencial para serem reaproveitados como recursos lúdicos, contribuindo para o desenvolvimento infantil por meio do brincar. Através da intervenção e da criatividade da criança esses objetos se transformam em brinquedos não-estruturados, no qual a criança pode brincar como quiser criando várias brincadeiras diferentes com apenas um objeto, se diferenciando do brinquedo estruturado, sendo o industrializado que vem com uma ideia de brincadeira pronta para a criança, limitando sua criatividade para criação de novas brincadeiras e consequentemente fazendo com que ela perca o interesse mais rápido. Conforme Fochi (2015, p. 131):

> Ao mesmo tempo, do ponto de vista da dinâmica do trabalho pedagógico, esses materiais criam uma atmosfera em que a imprevisibilidade ocupa um espaço importante: não sabemos o

que as crianças farão e que sentido darão para eles naquele espaço com outras crianças.

O livre brincar faz com que as crianças sejam o centro no seu processo de aprendizagem, valorizando sua autonomia e curiosidade. Podemos perceber que quando as crianças estão com brinquedos não-estruturados elas ficam por mais tempo brincando, imaginando e criando cada vez mais brincadeiras, gerando mais interesse e foco no brinquedo.

Com isso as educadoras Goldschmied e Jackson vendo o interesse dessas crianças pequenas por esse tipo de atividade, estruturaram uma proposta com duas metodologias principais, sendo “cesto dos tesouros” e “bandeja de experimentação”. Com objetivo de fomentar o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade e da autonomia, promovendo a construção significativa do conhecimento por meio da imaginação e da exploração ativa. Ao manipular objetos cotidianos e naturais, as crianças constroem conhecimentos sobre o mundo, desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais. (Goldschmied e Jackson, 2008)

1 CESTO DOS TESOUROS

A atividade do cesto dos tesouros, embora simples, oferece uma variedade de estímulos importantes para o crescimento das crianças, em especial as crianças de 0 a 3 anos. Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 114):

> Sabemos que os cérebros dos bebês estão crescendo mais rapidamente que em qualquer outro período de suas vidas, e que se desenvolvem ao responder a fluxos de informações advindas das cercanias, pelos sentidos do tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal. O cesto dos tesouros reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos cotidianos, escolhidos para oferecer estímulos a esses diferentes sentidos. O uso do Cesto de Tesouros consiste em uma maneira de assegurar a riqueza das experiências do bebê em um momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações.

Desde os primeiros meses de vida, os bebês apresentam um interesse natural pela exploração do ambiente ao seu redor. É imprescindível garantir que eles tenham condições de experimentar o mundo de forma autônoma e espontânea, sendo papel dos adultos criar ambientes que favoreçam e incentivem essa investigação. Falk (2011, p. 35) nos atenta para seguinte reflexão:

> [...] ensinar e condicionar engenhosamente e incansavelmente as crianças desde os primeiros momentos de vida, por um lado, com coisas que poderiam aprender melhor e apropriar-se delas sozinhas, por iniciativa própria; e, por outro lado, com coisas que as crianças aprendem apenas para contentar os adultos, sem entender o seu significado. As capacidades que antes nem se imaginava, mas que o recém-nascido tem – inclusive o feto – não apenas sugerem a possibilidade de ensinamento precoce, mas também reforçam a confiança na capacidade independente de aprendizagem do bebê.

• • •

Essa uma proposta lúdica que consiste em oferecer às crianças um cesto cheio de objetos e materiais variados, incentivando-as a explorar e descobrir o mundo através do toque, da visão e do olfato. A escolha desses itens é fundamental, no sentido e priorizar objetos naturais como sementes, folhas, conchas e pedaços de madeira, que despertam a curiosidade e conectam a criança à natureza. Além disso, itens com diferentes texturas e temperaturas, como metal, tecidos e pedras, que promovem a percepção sensorial e a exploração. Sobre os cestos de tesouro o Goldschmied e Jackson (2008, p. 115) orienta que:

> Um cesto de tesouros bem abastecido, oferecido por um adulto atento, pode proporcionar experiências que são interessantes e absorventes, capacitando o bebê a buscar uma aprendizagem vital para a qual ele está pronto e ansioso.

Nesse contexto o cesto do tesouro é um recipiente repleto de itens diversos para as crianças descobrirem. Contém elementos como sementes, folhas, colheres e tecidos de diferentes texturas, proporcionando a criança uma variedade de estímulos, sendo que neste cesto só há materiais não estruturados, permitindo que aprendam por meio do brincar.

Figura 1 – Cesto dos Tesouros



2 BANDEJA DE EXPERIMENTAÇÃO

Por meio da bandeja de experimentação, as crianças têm a oportunidade de manusear objetos contáveis e não contáveis. Esse tipo de brincadeira heurística permite que a criança estabeleça conexões com os materiais através da prática de experimentação, ou seja, da criação de possibilidades lógico-matemáticas, através da interação e do raciocínio lógico. Sobre este aspecto Mierelles e Horn (2017, p.81) afirmam:

> A experimentação e a descoberta durante a manipulação ativam conexões cerebrais, pois a criança está num momento de

> investigação em que as propriedades dos materiais disponibilizados estão sendo pesquisadas pelos pequenos através de suas ações.

De acordo com Goldschmied e Jackson (2008), o brincar heurístico utiliza diversos utensílios de apoio, como peneiras, conchas, copos, funis e medidores, para facilitar a manipulação dos materiais. Esses materiais são classificados em contáveis e não contáveis.

Para os contáveis, como pedras, nozes e prendedores, são recomendados utensílios como colheres, conchas, pregadores e dosadores, que auxiliam no transporte e organização dos elementos e bandejas compartimentadas, como as de ovos e gelo. Já os materiais não contáveis, como pó de café, areia e farinha, são manipulados em bandejas sem divisórias, favorecendo assim a exploração e a experimentação por parte da criança.

Figura 2: Materiais Contáveis



Fonte: https://www.ceisaocamilo.org.br/Noticia/Bandeja-de-ovos-160

Figura 3: Materiais não Contáveis



Fonte: https://emeibemviver.blogspot.com/2019/09/n4c-e-as-bandejas-de-experimentacao.html

• • •

Observando as duas modalidades do brincar heurístico, o papel do professor é multifacetado e essencial para o desenvolvimento das crianças. Inicialmente, ele atua como um curador, selecionando cuidadosamente, os materiais não estruturados que serão usados, e o ambiente em que será realizado. Durante a atividade, o papel do educador se transforma em um de observador atento. Onde evita interações verbais ou interferências diretas nas ações das crianças, permitindo que elas explorem e descubram por conta própria.

No entanto, essa postura não implica em ausência do educador. Pelo contrário, sua presença é fundamental para garantir a segurança e o suporte necessário. Goldschmied e Jackson (2006, p.155), afirmam que o papel do educador no brincar heurístico é:

> A cuidadora tem o papel essencial de ser facilitadora. Ela permanece sentada em uma cadeira, em silencio, atenta e observadora, talvez estudando uma criança especifica e anotando o que ela faz com o material. O adulto não estimula ou sugere, elogia ou direciona o que a criança deve fazer. A única exceção para essas regras ocorre quando uma delas começa a atirar as coisas.

Sendo assim, o educador permanece junto com as crianças, observando atentamente as interações e descobertas delas, e se mantém disponível para oferecer auxílio caso seja solicitado. Sua presença constante garante que as crianças se sintam seguras e amparadas durante a atividade.

• • •

NARRATIVA DE UMA EXPERIÊNCIA COM O BRINCAR HEURÍSTICO

Por meio da metodologia de Estudo de Caso, realizou-se uma observação no agrupamento A (crianças com idade entre seis meses e um ano e seis meses), em um CMEI de Goiânia.

Desta forma, a professora regente preparou o ambiente com diversos tecidos de tamanhos, texturas e cores diferentes. Durante a atividade brincando com os tecidos as crianças interagiram livremente, proporcionando o momento de envolvimento e descobertas, as crianças exploraram o tecido com concentração tocando e observando seus movimentos com as mãos expressando encantamento e curiosidades. Com a mediação da professora brincaram de cabaninha e esconder e achar, permitindo que cada criança conduzisse sua própria experiência de descoberta proporcionado um ambiente seguro e acolhedor.

Nesse cenário, a intervenção da professora desempenhou papel crucial ao promover a autonomia e a criatividade infantil, encorajando as crianças a explorar diversas maneiras de manusear os tecidos e a se relacionar entre si. A atitude cuidadosa da educadora possibilitou a manifestação tanto individual quanto grupal, respeitando o tempo e o ritmo particular de cada criança durante o processo. Ademais, o ambiente cuidadosamente organizado proporcionou um espaço propício à livre exploração, favorecendo o desenvolvimento sensório-motor, a socialização e o estabelecimento de vínculos afetivos, aspectos fundamentais para o desenvolvimento pleno na primeira infância.

Figura 4: Brincando com Tecidos







Fonte: Autoria própria.

Em outro momento, um ambiente foi cuidadosamente preparado com vários elementos naturais como: flores, folhas, galhos e troncos, oferecendo diferentes formas, texturas e cores. As crianças foram colocadas no centro da experiência. Com a liberdade para escolher com o que brincar, como explorar e se envolver com cada objeto. Algumas crianças pegavam as folhas e tentavam colocar na boca, arrancando os galhos e a professora estava mediando a exploração de algumas crianças que não havia interessado na brincadeira.

Figura 5: Cores, Cheiros e Texturas com Elementos da Natureza



Fonte: Autoria própria.

Observando as duas propostas de brincadeiras usando objetos não estruturados, percebeu-se que estavam alinhados a BNCC (2018, p. 41), no que se refere à necessidade de:

> [...] promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-lo sem seu cotidiano.

Após a observação, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora regente, visando compreender a percepção da docente acerca do brincar heurístico e sua incorporação na prática pedagógica. Ressalta-se que a identidade da participante foi preservada em caráter anônimo, garantindo a confidencialidade dos dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Assim foi perguntado, em primeiro lugar, como ela conheceu a metodologia a do brincar heurístico, logo abaixo ela respondeu:

> Eu conheço o brincar heurístico a partir de estudos sobre desenvolvimento infantil, pedagogias ativas (como Montessori e Pikler) e práticas que incentivam a exploração livre na primeira infância. Esse conceito é amplamente utilizado por educadores e pesquisadores da área, que destacam a importância da experiência sensorial e da autonomia no aprendizado dos bebês e crianças pequenas. Percebo que cada vez mais CMEIs, escolas e famílias têm adotado essa abordagem, já que ela respeita o ritmo natural das crianças e contribui para um desenvolvimento mais rico e significativo. (PROFESSORA REGENTE).

• • •

A professora nos mostra que o brincar heurístico é uma prática educativa muito importante para o desenvolvimento dos bebês e crianças. Essa forma de brincar deixa as crianças interagirem e explorarem os objetos livremente, utilizando seus sentidos. Essa proposta respeita o tempo de cada criança e ajuda no seu desenvolvimento ricamente e com autonomia. Segundo, (Navarro, 2009, p. 1).

> O brincar é atividade fundamental para crianças pequenas, é brincando que elas descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social. Brincar é um direito da criança, além de ser de suma importância para seu desenvolvimento, e, por isso as escolas de ensino infantil devem dar a devida atenção a essa atividade.

Em seguida foi questionado sobre como vê as contribuições o brincar heurístico em no desenvolvimento das crianças. A professora respondeu que o brincar heurístico contribui significante para o desenvolvimento infantil, especialmente na primeira infância. Essa proposta incentiva a exploração livre de objetos do dia a dia, sem um objetivo fixo permitindo que as crianças experimentem, descubram e construam conhecimento por meio da interação sensorial e motora.

Principais benefícios:

Segundo a professora o brincar heurístico na educação infantil apresenta vários benefícios, dentre eles: estimula a criatividade e a

imaginação, promove o desenvolvimento da coordenação motora promove a autonomia, contribui para o aprimoramento da concentração e atenção e estimula a resolução de problemas - A experimentação permite que a criança descubra relações de causa e efeito e encontre soluções para desafios simples. A professora ressalta que o brincar heurístico não se limita a uma simples diversão ou passatempo, mas é uma prática pedagógica intencional.

CONSIDERAÇÕES

A análise das discussões e informações apresentadas ao longo deste trabalho demonstra de maneira clara as valiosas contribuições do brincar heurístico no contexto da educação infantil tornando evidente que o brincar heurístico se configura como uma prática pedagógica de significativa relevância para o desenvolvimento integral das crianças, colaborando com o objetivo geral desta pesquisa que é de compreender como de que modo o brincar heurístico pode contribuir para o desenvolvimento da criança na educação infantil.

Concluímos que o brincar heurístico desempenha um papel importante na primeira infância, uma vez que essa forma de brincadeira espontânea é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. O desenvolvimento do estudo possibilitou reflexões e a construção de conhecimentos sobre como essa prática é percebida e entendida pelos educadores envolvidos na pesquisa. Nesse contexto, a pesquisa destacou a

importância de a escola de ensino infantil incorporar o brincar heurístico como uma prática que integra o currículo, pois é por meio do brincar que a criança manifesta sua subjetividade.

A análise de livros, artigos acadêmicos e outras fontes teóricas aprofundou o entendimento sobre o tema central, que é o brincar heurístico. Assim, pode-se afirmar que essa prática oferece diversas contribuições ao desenvolvimento infantil na primeira infância, pois coloca a criança em contato com uma variedade de materiais simples do cotidiano que proporcionam experiências variadas ao serem manipulados.

A imersão em campo evidenciou o comprometimento da professora participante em fomentar um brincar saudável no contexto educativo, com o propósito de promover o desenvolvimento das habilidades motoras, afetivas e cognitivas por meio de experiências significativas e descobertas espontâneas. A entrevista realizada revelou que a educadora reconhece o brincar heurístico como uma prática fundamental na infância, por sua contribuição ao estímulo da imaginação, à construção da identidade infantil, à formação da linguagem e ao desenvolvimento da capacidade de lidar com frustrações.

Considerando os pontos discutidos e as reflexões apresentadas neste estudo, é fundamental que os profissionais da Educação Infantil compreendam que o brincar heurístico transcende o simples entretenimento, configurando-se como uma metodologia intencional voltada ao desenvolvimento integral da criança.

• • •

Dessa forma, concluímos a importância das brincadeiras para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, pois permite o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, emocionais e sociais que preparam a criança, por meio da imaginação e do faz de conta, de uma forma divertida e interativa para a vida. Na Educação Infantil, o brincar heurístico possibilita esse desenvolvimento a toda e qualquer criança, independentemente de suas especificidades ou condição social, sendo relevante não só para esta etapa, como para a criança como sujeito histórico e cultural, possuidor do direito constitucional de brincar.

Diante dos estudos, com a finalização dessa pesquisa, é possível afirmar que essa proposta pedagógica do brincar heurístico, está de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demonstrando que a manipulação livre e a descoberta ativa através de objetos do cotidiano são de grande importância para o desenvolvimento da criança, sendo uma proposta significativa para elas, por trabalhar com objetos do dia a dia.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 21 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2010. p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12368-diretrizes-curriculares-nacionais-educacao-infantil-2010&category_slug=marco-legal-educacao-infantil&Itemid=30192. Acesso em: 21 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/dceinfantil.pdf. Acesso em: 21 mai. 2025.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Velhinho. **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 81. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/170729/001054864.pdf?sequence=1. Acesso em: 07 mar. 2025.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche:** percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002/. Acesso em: 19 maio 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf. Acesso em: 19 maio 2025.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos:** O atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o_de_0_a_3_Anos.html?id=MTJLDQAAQBAJ. Acesso em: 20 maio 2025.

MEIRELLES, Darciana da Silva; HORN, Maria da Graça Souza. O brincar heurístico: uma potente abordagem para descoberta do mundo. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Velhinho. **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela

educação infantil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. Disponível em: https://anaisonline.uems.br/index.php/mppe/article/download/9747/8969/22225. Acesso em: 20 maio 2025.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. O brincar na educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. Educere, **Anais**... p. 2123-2137, Curitiba, 2009. Disponível em: Https://Educere.Bruc.Com.Br/Cd2009/Pdf/2693_1263.Pdf Acesso em: 29 abril 2025.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997**. 112 p. Disponível em: https://www.scipione.com.br/livro/vygotsky-aprendizado-e-desenvolvimento-um-processo-socio-historico. Acesso: 29 abr. 2025.

PINHEIRO, Débora Caetano da Silva. Brincar heurístico. **Revista Educar FCE**, v. 18, n. 1, p. 716-724, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/educar/article/view/72823. Acesso: 09 fev. 2025.

SANTOS, Alusair de Souza. **Aprendendo e jogando na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, 2013.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar:** as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

INTRODUÇÃO

A análise da trajetória de uma mulher negra em formação docente evidencia que as experiências de discriminação racial e de afirmação identitária contribuem significativamente para a construção de uma prática pedagógica crítica e transformadora. Compreende-se que a valorização da negritude e do cabelo crespo ultrapassa o campo estético, configurando-se como um ato político e emancipatório. Dessa forma, reafirma-se que a formação docente deve integrar dimensões éticas, sociais e culturais, de modo a preparar o educador para atuar na promoção de uma educação antirracista, inclusiva e comprometida com o reconhecimento da diversidade e das identidades.

METODOLOGIA

apresenta como “uma estratégia de investigação qualitativa,

professores”. Ou seja, pode

A pesquisa terá caráter descritivo, pois pretende levantar reflexões sobre a vivência do racismo no ambiente escolar e como a formação docente influencia na adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Segundo Santos, Estevam e Martins (2018, p. 46), “a pesquisa (auto)

biográfica possibilita compreender a formação docente a partir das experiências vividas, valorizando a reflexão crítica sobre a prática e as condições sociais em que se desenvolve". A intenção é mostrar que pequenas mudanças na postura e no pensamento e ações do professor podem fazer grande diferença na construção de uma escola mais igualitária e representativa.

Serão utilizados documentos normativos, livros e textos de autores que tratam da temática racial na educação, dentre eles: Ribeiro (2019), Pinheiro (2023), Gomes (2005). Ambos trazem contribuições relevantes para o enfrentamento do racismo na sala de aula. A análise será direcionada ao contexto da educação brasileira, com foco na aplicação da Lei 10.639/2003 e nos desafios enfrentados pelas escolas em geral. Os documentos normativos e fundamental para orientação das políticas públicas educacionais e para práticas pedagógicas estabelecendo diretrizes legais, para organização e formação dos professores tornando a compreensão de como a educação antirracista valoriza a diversidade nas políticas públicas educacionais, criando elaboração curricular de ambos os processos formativos docentes.

LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL ATUAL

“a

cultural”.

“a Lei 10.639/03 é fruto de uma luta histórica dos movimentos negros e

como cumprimento legal”.

33), “o reconhecimento da história indígena e afro

à pluralidade e à diversidade cultural”. Contudo, na prática, a efetivação

“leis

cotidiana”.

realização de suas metas. Pinheiro (2023, p. 59) reforça que “a formação

cotidiano escolar”.

Em síntese, a legislação brasileira avançou ao reconhecer a importância da valorização das identidades afro-brasileira e indígena no processo educativo. Porém, a existência das leis, por si só, não garante mudanças reais. A efetivação de uma educação antirracista depende diretamente da formação de professores comprometidos com a transformação da prática pedagógica e com a construção de um ambiente escolar que enfrente o racismo de forma crítica, consciente e cotidiana.

DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL

O movimento negro brasileiro sempre foi protagonista na denúncia das desigualdades raciais. Muito antes da promulgação da Lei nº 10.639/2003, intelectuais e ativistas já reivindicavam a valorização da cultura afro-brasileira, a inclusão da história da África nos currículos e a superação do racismo estrutural. Essa mobilização demonstra que a educação antirracista é fruto de uma luta histórica, que articula direitos civis, culturais e políticos (Munanga, 2005).

lembra Ribeiro (2019, p. 14), “ser antirracista é agir. Não é apenas

sustentam".

Esse debate ganhou força no cenário internacional com a Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, em 2001. Nesse encontro, reconheceu-se oficialmente que a escravidão e o tráfico de africanos foram crimes contra a humanidade. O Brasil, como signatário, assumiu compromissos que impulsionaram políticas públicas internas voltadas para o combate ao racismo, reforçando que essa luta não é apenas escolar, mas social e global (Munanga, 2005).

autora, “o enfrentamento do racismo deve ser feito d

ativa da sociedade civil e das instituições educacionais” (RIBEIRO, 2019, p.

> Tamanho das lutas que precisamos travar, tornando-as mais localizadas, menos grandiosas ou ambiciosas, permitindo recuperar, assim, a importância de pequenas, mas sérias ações de contestação e crítica que podemos desenvolver no nosso cotidiano. A gente compreende, por exemplo, como as ilustrações e os desenhos que formaram as paredes de nossas escolas e de nossas salas de aula nos ensinam que podemos ou não nos transformar em anjos. (Meyer, 2003, p. 27).

• • •

Nessa parte fica evidente que o combate ao racismo pode ocorrer não apenas de ações pequenas e cotidianas, mas também como a escolha de ilustrações nas salas de aula, pois imagens que moldam desde a infância e questionar símbolos e um passo essencial que influenciam a percepção das crianças sobre quem podem ser e reforçam valores antirracistas.

FORMAÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Com base nos discursos apresentados sobre racismo estrutural, tendo como base a importância da construção de uma educação antirracista desde a infância abrindo um olhar mais profundo para compreensão da forma que estão sendo aplicado no campo da formação docente.

NARRATIVA DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO: UMA LUTA ENTRE IDENTIDADE, RECONHECIMENTO E SABERES PARA ENSINAR

Como afirma Bondía (2002, p. 24), “a experiência é aquilo que nos passa,

transforma". Foi exatamente esse processo de transformação que me

—

Souza (2013) expressa com precisão esse sentimento ao afirmar que "a

conquista".

afirmarem que as mulheres negras “carregam o hiato entre força e

apagar suas histórias”.

— “pretinha”, que

“rodinhas”

“assumir

nossa existência.” Essa compreensão me fez perceber que cuidar do meu

“menino”,

mesmo modo, Santos e Silva (2020) apontam que “as mulheres negras

resistência e esperança”. Essas leituras me fizeram compreender que

Ribeiro (2019, p. 29), “o racismo faz com que

de beleza e humanidade. ”

“essa você”.

Como descreve Ribeiro (2019, p. 17), “ser uma mulher negra é um

processo de libertação, de amor e de reencontro comigo mesma.” Essa

afirmar que “a construção da identidade negra é um processo histórico e coletivo, que envolve resistência, afirmação e valorização das diferenças.”

“assumir

a nossa existência.” Essa afirmação traduz o que significou para mim

Figura 1: Minha infância e meu cabelo natural curto.



—

Figura 2: Tentativa de se encaixar em um padrão de beleza eurocêntrico.



Fonte: Autoria própria.

–

Figura 3: Reconhecimento e aceitação da minha identidade negra.



Fonte: Autoria própria.

CONSIDERAÇOES FINAIS

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Ética e experiência:** reflexões sobre o ser e o fazer. São Paulo: Loyola, 2002. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/55316?locale=en. Acesso: 03 nov. 2025.

obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996, incluindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso: 03 nov. 2025.

–

CORSINO, Adriana; VERCEZE, Luana; CORDEIRO, Mariana. **Racismo estrutural no Brasil:** silêncio e ausência de leis explícitas. Rio de Janeiro: FGV, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma L. **Educação antirracista e cultura afro-brasileira: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, Maria L. **História indígena e afro-brasileira no currículo escolar**. Brasília: MEC, 2005.

MEYER, Luiza. **A infância e suas aprendizagens: cultura e representação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e relações étnico-raciais no Brasil**. São Paulo: SENAC, 2005.

PINHEIRO, Carla. **Formação docente e letramento racial**. Salvador: EDUFBA, 2023.

RIBEIRO, Ana. **Racismo e educação: desafios da formação docente**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

SANTOS, Aline; SILVA, Kátia. "Minha cor não desbota, não deixa se abater por qualquer coisa": o hiato entre força e sofrimento em histórias de mulheres negras. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 47, 2020.

SANTOS, Helena; ESTEVEAM, João; MARTINS, Carla. **Pesquisa (auto)biográfica na educação:** reflexões sobre formação docente. São Paulo: Paulus, 2018.

SANTOS, Lúcia; SILVA, Fernanda. **Mulheres negras, dor e resistência:** narrativas de vida e identidade. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

• • •

SOUZA, Renata. Ser negra: identidade, pertencimento e resistência. Recife: UFPE, 2013. SOUZA, Fernanda. **Tornar-se uma mulher negra:** uma identidade em processo. Geledés – Instituto da Mulher Negra, 2013.

MÁRCIA INEZ DA SILVA



Doutora em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestra em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporânea e Políticas Públicas. É Professora Adjunta do Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS e professora efetiva na rede municipal de ensino de Goiânia.

Participou do curso ABC - Alfabetização Baseada na Ciência, realizado pela CAPES em parceria com a Universidade do Porto (Portugal). Possui ampla experiência na educação básica com interesse de pesquisa em áreas sobre Alfabetização, Transtornos na aquisição da leitura e escrita, ensino de Artes Visuais e Interculturalidade.

professoramarciaines@gmail.com | Lattes | Orcid

DIANE MARCY DE BRITO MARINHO



Doutora e Mestra em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) e Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Diamantino. Possui especialização em Psicopedagogia, Neurociências e Dislexia.

Professora do Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS), onde atua como coordenadora do curso de Pedagogia. É também professora aposentada da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Seus interesses de pesquisas se voltam para formação de professores, ensino religioso, escola tradicional, escola progressista e educação ambiental.

britomarinho@yahoo.com.br | Lattes | Orcid

Antônia Edinete Pereira dos Santos
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS).
Lattes | Orcid | nettymarii31@gmail.com

Geovanna Soares Martins
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS).
Lattes | Orcid | geovannasoaresmartins81@gmail.com

Hemerenciana Maria da Silva
Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina (PROFEI/UDESC). Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela FATEC/BA e em Pedagogia pela Favenorte. É especialista em Educação do Campo (UFVJM), Psicopedagogia, Língua Portuguesa e Educação Infantil (Fanan). Atua como professora efetiva da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Desenvolve pesquisa sobre inclusão de estudantes com autismo nas escolas do campo, a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).
Lattes | Orcid | hemereciana.silva@educacao.mg.gov.br

Janaina da Silva Ramos Borba
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais - UNIMAIS (PPGE- UNIMAIS) Turma 2025/2. Professora de Atendimento Educacional Especializado, Efetiva da Secretaria Municipal de Goiânia desde 2008. Graduada em Pedagogia pela UFG. Pós-Graduada em Educação Infantil e Letramento, Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Inclusiva.
Lattes | Orcid | janaina.borba@aluno.facmais.edu.br

Karoline Alves Fonseca
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS).
Lattes | Orcid | karolinealvesfonseca@gmail.com

Livia Cristhina Freitas e Souza
Professora Adjunta do Centro Universitário de Goiás-UNIGOIÁS. Especialista em Neuropsicopedagogia institucional inclusiva, orientação e supervisão escolar e tripla graduação em Letras: Libras pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Letras-Português/Inglês pela UNICV e Pedagogia pela Faculdade Intervale (MG).
Lattes | Orcid | professorafreitaslivia@gmail.com

Luís Carlos Pinto
Mestre em Educação pelo Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Possui graduação em Filosofia pela Faculdade João Calvino, licenciatura em Pedagogia pela UFOP e graduação em Sociologia pela UniFaveni. É professor efetivo da rede estadual de ensino de Minas Gerais e no Atual Sistema de Ensino, em Sabinópolis (MG). Desde 2022, coordena o Núcleo Dom José Maria Pires da Rede Educafro Minas, em Guanhães. É membro correspondente da Academia de Letras de Teófilo Otoni e do Instituto Histórico e Geográfico do Mucuri
Lattes | Orcid | luispintolcp.lcp@gmail.com

Maurício Teixeira Mendes
Doutor em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG, Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), licenciado em Educação do Campo pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), em Pedagogia e em Letras Português/Inglês. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação do Campo, letramentos, formação docente, tecnologias digitais e pedagogias decoloniais, com foco na organização do trabalho pedagógico e na valorização dos saberes das populações do campo.
Lattes | Orcid | mauricioedocampo@gmail.com

• • •

Rodrigo Damacena Alves Costa
Especialista em Literatura Brasileira pela Faculdade Focus e em Gestão Educacional: Direção, Coordenação e Supervisão pela Faculdade Iguaçu. É graduado em Letras pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atua como professor da rede privada de ensino em Goiânia e no Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS).
Lattes | Orcid | rrdamacena@gmail.com

Talyta Milene Monteiro Lima
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS).
Lattes | Orcid | talytamilene8@gmail.com

Thaiz Araújo Costa
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS).
Lattes | Orcid | araujothaiz15@gmail.com

Vitor Savio de Araújo Gomes
Doutor em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS), mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), graduado em Letras Português/Espanhol (PUC-GO) e em Pedagogia (Uninter), com especializações em Coordenação Pedagógica, Gestão Escolar e Formação de Professores de Língua Portuguesa. É membro da Comissão Técnica do PNLD 20262029, na área de Língua Espanhola, coordenando equipe de avaliação de obras didáticas do MEC. Desenvolve também trabalho de assessoria acadêmica na elaboração de artigos científicos, dissertações e teses, com ênfase na escrita crítica e orientada à formação docente
Lattes | Orcid | vitorsavio@gmail.com

Vitória Alves de Sousa
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS).
Lattes | Orcid | vih.vitoria.vivih@gmail.com

FOMENTO PARA A PUBLICAÇÃO DO LIVRO

Este livro é fruto da iniciativa **do ID Educacional (Instituto Dering Educacional)** em prol do desenvolvimento e fomento das ciências e pesquisa nas áreas de humanidades, linguagens, ciências sociais e artes. Ressalta-se que o Instituto Dering Educacional assumiu parcialmente os custos de produção deste livro, proporcionando aos autores a oportunidade de contribuir para o conhecimento acadêmico sem qualquer ônus financeiro.

O projeto editorial do livro representa o compromisso do Instituto com a disseminação e propagação do conhecimento científico, bem como o estímulo à produção acadêmica, visando enriquecer o debate intelectual e promover avanços significativos nesses campos do saber.

O Instituto Dering Educacional acredita que investir no potencial dos pesquisadores, independentemente de sua titulação ou vinculação acadêmica, é fundamental para o desenvolvimento da sociedade como um todo, pois se torna uma forma de democratizar o saber produzido por diferentes pessoas em distintos espaços.

Agradecemos às organizadoras pela iniciativa e parceria, e aos autores que trouxeram significativas contribuições sobre a temática proposta neste e-book. Desejamos que este livro seja um instrumento para a promoção do diálogo, da criticidade e, claro, do avanço científico nos pensamentos e reflexões nas áreas de humanidades, linguagens, ciências sociais e artes. O intuito é que essa e outras obras como essa beneficiem estudantes, pesquisadores, profissionais dessas áreas do conhecimento e todos aqueles interessados no aprofundamento dos temas aqui propostos.

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL | ID EDUCACIONAL
Editora

ID EDUCACIONAL

O Instituto Dering Educacional é um espaço que traz formas de aprender e dialogar com os conhecimentos de diversas maneiras. Em meio às diferentes experiências como todos viveram, vivenciaram e vivem a educação, o Instituto se posiciona com uma abordagem dinâmica de pensar a educação. Pensando nessas diversas realidades, oferecemos cursos, palestras, consultorias e formação na área educacional formal e não-formal, com foco nas áreas de humanidades, sociais, linguagens e artes. Pela abrangência dos nossos cursos e serviços, eles abarcam profissionais, estudantes e demais interessados.

Os cursos oferecidos pelo Instituto Dering Educacional são formações de aperfeiçoamento, capacitação e preparatórios, objetivando aprendizagens específicas. Por se tratar de cursos e programas de formação específica, oferecemos opções para todos os níveis de escolaridade. Nossa plataforma exclusiva conta com diversas opções de cursos que atendem às suas necessidades.

Quanto às publicações, o Instituto Dering Educacional possui uma editora que tem como intuito publicar e divulgar as pesquisas acadêmicas nas áreas de Ciências Humanas, Sociais, Linguagens e Artes. Entendemos que as discussões produzidas podem e devem ter um espaço de circulação, sendo sua validação ou contestação feita não apenas por um seleto grupo, mas por aqueles que busquem a leitura desses textos e possam utilizá-los para promover e potencializar diálogos entre os conhecimentos.

Gostaríamos de convidá-lo a explorar as nossas propostas e objetivos. Ao conhecer nosso site, realizar nossos cursos e descobrir como nossos serviços podem agregar valor à sua empresa, você verá como podemos caminhar juntos rumo ao sucesso.

Por isso, também ficaremos felizes de ser o palco para o seu sucesso, seja trazendo seus cursos para nosso instituto, publicando seu livro conosco, ou participando das nossas mentorias e consultorias. Além disso, nossas palestras são uma excelente oportunidade para compartilhar sua experiência com um público engajado. Junte-se a nós e vamos construir algo ainda maior!

Instituto Dering



INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL