

ORGANIZADORAS
Morgana Domênica Hattge
Suzana Feldens Schwertner
Eliana da Costa Pereira De Menezes
Joseline Tatiana Both

ENCONTROS COM CRIANÇAS E AS ESCOLAS QUE HABITAM

reverberações

pimenta cultural



ORGANIZADORAS

Morgana Domênica Hattge

Suzana Feldens Schwertner

Eliana da Costa Pereira De Menezes

Joseline Tatiana Both

ENCONTROS COM CRIANÇAS E AS ESCOLAS QUE HABITAM

reverberações

CAPES

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

UNIVATES

pimenta cultural

cem Grupo de pesquisa currículo, espaço, movimento

RIIATE inclusão aprendizagem tecnologias educação

PPGENSINO Programa de Pós-Graduação em Ensino

CONTAROLAR crianças contam

2026

São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E56

Encontros com crianças e as escolas que habitam: reverberações / Organização Morgana Domênica Hattge... [*et al.*]. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Demais organizadoras: Suzana Feldens Schwertner, Joseline Tatiana Both, Eliana da Costa Pereira de Menezes.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-822-1
DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-822-1

1. Infância. 2. Anos Iniciais. 3. Escuta. 4. Escola. I. Hattge, Morgana Domênica (Org.). II. Schwertner, Suzana Feldens (Org.). III. Both, Joseline Tatiana Gomes (Org.). IV. Menezes, Eliana da Costa Pereira de (Org.). V. Título.

CDD: 372.241

Índice para catálogo sistemático:
I. Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Simone Sales – Bibliotecária – CRB: ES-000814/O

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<*https://creativecommons.org/licenses/*>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	Enter - Estúdio Experimental de Comunicação e Design da Univates Manual da Marca Contarolar Chat GPT - AI Generator Freepik - Magnific.com
Tipografias	Acumin, Futura 100 ARM, Roboto
Revisão	Lucimara Fiorese - Universo TCC
Organizadoras	Morgana Domênica Hattge Suzana Feldens Schwertner Joseline Tatiana Both Eliana da Costa Pereira de Menezes

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

2026

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadétte Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos
Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leyltton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior
Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues
Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger
Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Julianno Pizzano Ayoub
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt
Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas
Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suélen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



SUMÁRIO

Morgana Domênica Hattge
Suzana Feldens Schwertner
Joseline Tatiana Both
Eliana da Costa Pereira de Menezes
Apresentação 12

Maria Itelvina de Oliveira Prateado Costa
Prefácio 20

CAPÍTULO **1**
Ana Caroline Krenczinski de Lima
Suzana Feldens Schwertner
Morgana Domênica Hattge
"Uma escola para a criançada":
espaços de (des)encontros 23

CAPÍTULO **2**
Maysa Santos Franco
Morgana Domênica Hattge
O tempo escolar nos Anos Iniciais
do Ensino Fundamental 32

CAPÍTULO **3**
Letícia de Lima Borges
Eliana da Costa Pereira de Menezes
Quem escuta as infâncias "que não
aprendem"? Travessias de um olhar 42

CAPÍTULO **4**
Yasmin do Nascimento Centena
Mayra Francini Paula
Morgana Domênica Hattge
Questões de gênero e conflitos
entre meninos e meninas 55



CAPÍTULO **5**

Katlen Böhm Grando

Quando a avaliação deixa de assustar:
construindo sentidos positivos para aprender **68**

CAPÍTULO **6**

Camila Baseggio Gräff
Marisa Brandão Leuchtenberger

Norma, singularidades e infâncias:
olhares para o atendimento educacional especializado **82**

CAPÍTULO **7**

Jerônimo Cavalcante Dantas da Silva

A educação antirracista nos anos iniciais:
o papel da escola na construção
do respeito à diversidade étnico-racial **99**

CAPÍTULO **8**

Joseline Tatiana Both
Carolina Taís Werlang

Linguagens da educação:
entre travessias e encontros **109**

CAPÍTULO **9**

Letícia Dell' Osbel

Travessias *com* a leitura na escola:
encontros possíveis entre sujeitos, livros e mundos **120**

CAPÍTULO **10**

Fernanda Martins Marques
Giana Bitencourt Frizzo

Telas na infância:
há lugar para (qual) escuta? **132**



CAPÍTULO **11**

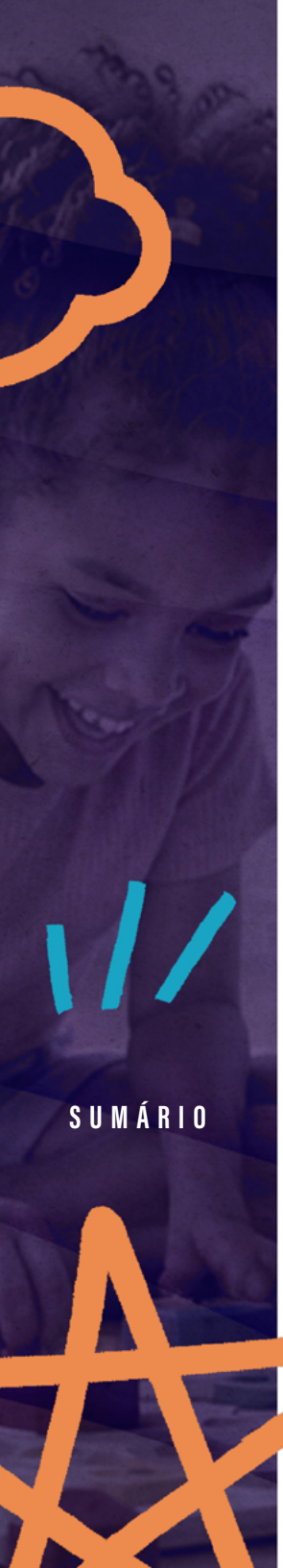
Carine Bueira Loureiro

Plataformização e democracia:
desafios contemporâneos e escola
como possibilidade de resistência **146**

Sobre as organizadoras **158**

Sobre os autores e as autoras **160**

Índice remissivo **165**



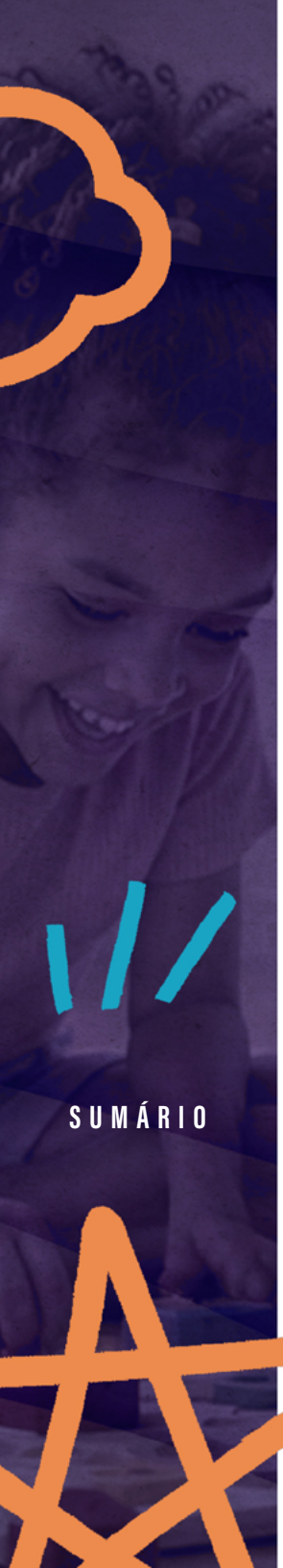
APRESENTAÇÃO

Morgana Domênica Hattge
Suzana Feldens Schwertner
Joseline Tatiana Both
Eliana da Costa Pereira de Menezes

As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua. Podemos, no entanto, abrir um livro de psicologia infantil e saberemos de suas satisfações, e seus medos, de suas necessidades. [...] Temos bibliotecas inteiras que contêm tudo o que sabemos das crianças e legiões de especialistas que nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam (Larrosa, 2001, p. 183).

No meu tempo de professor, eu fazia a mesma coisa. Parecia-me que via tudo bem e era capaz de prestar atenção ao menor detalhe. Mas agora não: sei que quando olho para uma criança, ela deve poder sentir-se à vontade. E quando quero dizer alguma coisa, não deve ser algo que por acaso passou-me pela cabeça, e sim que existe mesmo alguma coisa que lhe quero dizer (Korczak, 1981, p. 51).

Ah, as crianças! Parafraseando Larrosa, nos perguntamos: quem são esses seres tão conhecidos de nós e ao mesmo tempo tão surpreendentes? Muito se tem dito, estudado, prescrito sobre e para elas. Quanto menores, mais a atenção e o cuidado recaem sobre elas, valorizando sua condição infantil, com inúmeras dicas e sugestões para pais e responsáveis, lembrando sobre a importância deste período da vida. Mas no contexto da escola, quando a Educação Infantil



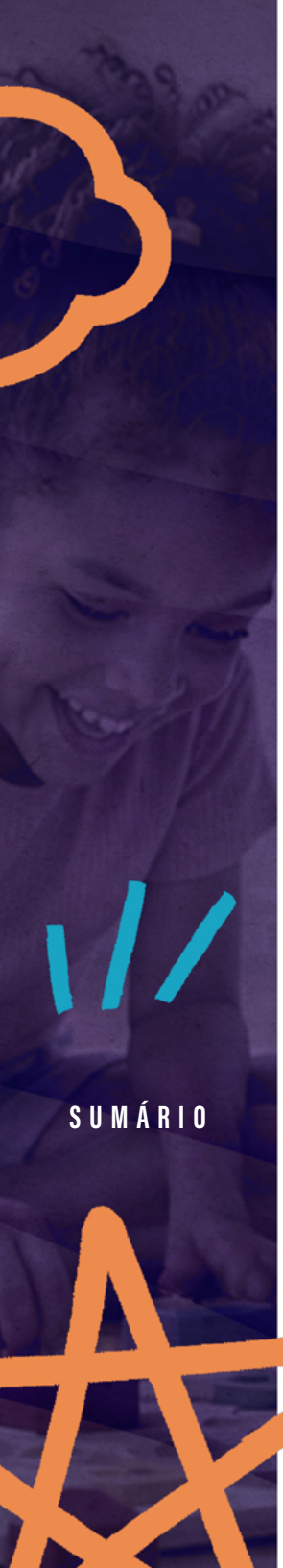
SUMÁRIO

já ficou para trás, as discussões sobre as infâncias e suas culturas perdem espaço para preocupações outras, muito mais relacionadas com o que se espera das crianças, de um futuro que está por vir e que depende de um desempenho acadêmico, do que acerca de seu presente, suas necessidades, seus temores e anseios.

O estudo que dá origem a este livro nasce com o desejo de olhar de modo mais cuidadoso para as infâncias que se manifestam nesses seres transformados em estudantes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como nos lembra Korczak (1981), buscamos olhar de maneira que elas se sintam à vontade. Nos perguntamos: de que modo temos acolhido as infâncias nos anos iniciais?

Em nossas vivências como professoras e pesquisadoras, percebemos muitos movimentos de professoras e professores no sentido de proporcionar vivências mais acolhedoras às crianças nesse espaço que habitam, em muitos casos, por mais tempo no decurso do dia, do que suas próprias casas. Mas nem tudo o que se passa na sala de aula e na escola é passível de ser definido pelo corpo docente. As políticas educacionais caminham cada vez mais no sentido de atender a anseios sociais, preparando as crianças para demonstrar desempenhos excelentes em rankings educacionais.

E desse modo, em muitos casos, a escola se rende e acaba por olhar para as infâncias a partir de um olhar adultocêntrico que desconsidera sua cultura, seu modo inaugural de olhar e sentir o mundo. Cada vez mais emparedadas nas instituições, as crianças tendem a engessar também suas ações, sentimentos e pensamentos, sendo cercadas por todo o tipo de norma e sanção que muitos adultos não suportariam - mas, no caso de crianças, precisam ser toleradas e acatadas.



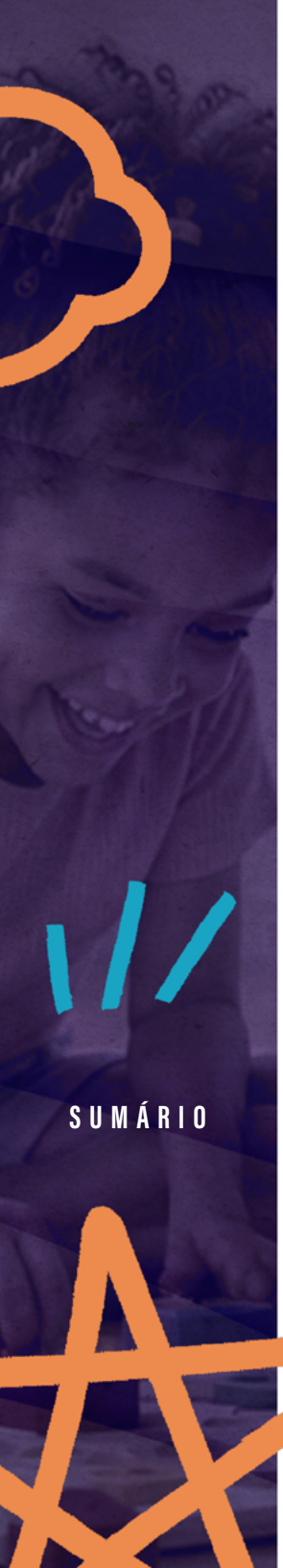
SUMÁRIO

No desenvolvimento do projeto de pesquisa[1] intitulado "Anos iniciais do Ensino Fundamental: que lugares ocupam as infâncias nesse contexto?", aprovado na Chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023 - Edital Universal CNPq e com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Taquari - Univates (CAAE 78795724.2.0000.5310), conversamos com crianças de 6 a 11 anos de idade, estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca de suas vivências na escola. As conversas se dão em meio a brincadeiras, desenhos, leituras, de modo a se garantir uma atmosfera de acolhimento e escuta. As crianças participantes do estudo são convidadas a partir das redes sociais, a saber, uma página do Instagram intitulada "Contarolar: crianças contam"[2] ou de uma busca mais ativa através do WhatsApp. Na mesma página do Instagram já citada são postadas falas das crianças e outras produções, garantindo-se o anonimato através da escolha de um codinome, ou como chamamos nas conversas com as crianças, de uma identidade secreta. Suas falas, seus questionamentos nos convidam a problematizar o cotidiano da escola. Não se trata de uma crítica simplesmente: se trata de um olhar amoroso por esse espaço salutar para o desenvolvimento das crianças. Mas esse mesmo olhar repleto de afeto se pergunta de que modo a escola pode ser melhor, de que modo ela pode acolher as infâncias, seus gestos, seus afetos, suas necessidades.

Inicialmente, em 2024 e 2025, os encontros se davam exclusivamente em um espaço na Universidade do Vale do Taquari

1 O projeto vincula-se ao Programa de Pós-graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, no contexto dos grupos de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), Grupo de pesquisa Juventudes, Imagem e Educação (JImE/CNPq) e Grupo de estudos e pesquisa Diferença, Infâncias e Práticas Escolares (GDIPE/CNPq). Além do apoio do CNPq, essa publicação contou com recursos do PPGEnsino através do Programa de Apoio à Pós-graduação (PROAP/Capes).

2 A página intitulada inicialmente como "Oitentena: crianças e criações" foi criada no ano de 2020, em meio à pandemia da Covid-19, com o objetivo de dar visibilidade às crianças e suas manifestações naquele momento tão desafiador para todos. Com a criação do projeto em andamento e com a mudança de foco na escuta às crianças, optou-se por elaborar um novo perfil, com nova marca e layout, indicando a ampliação do trabalho de investigação.

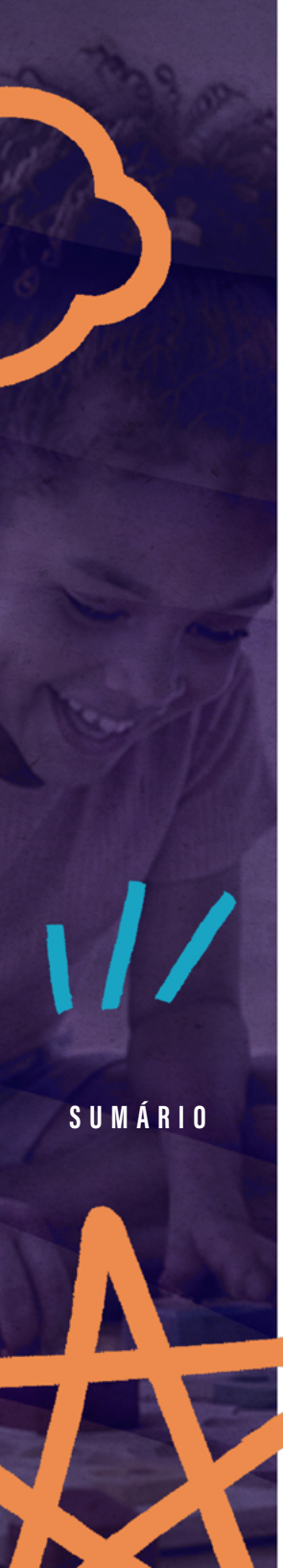


SUMÁRIO

- Univates, o LABRINQUE - Laboratório de Experimentação e Brinquedoteca. No entanto, com o passar dos encontros, a equipe percebeu que seria necessário ampliar os lugares de encontros com as crianças, possibilitando que diferentes grupos fossem alcançados para nos contar sobre suas ocupações e experiências nas escolas. Desse modo, passamos a realizar encontros em bairros mais periféricos, de modo a facilitar o acesso para algumas famílias e garantir que diferentes participantes se juntassem ao projeto. As reverberações desses encontros com as crianças e as escolas que habitam povoam os textos aqui apresentados.

Isto posto, à guisa de introdução, passamos a apresentar os textos que compõem a presente obra, produzida por meio de cabeças e mãos amigas, que coloriram as investigações e os estudos em sintonia com o projeto de pesquisa em andamento.

O primeiro texto que integra este e-book, "Uma escola para a criançada: espaços de (des)encontros", de Ana Caroline Krenczinski de Lima, Suzana Feldens Schwertner e Morgana Domênica Hattge, além de apresentar como foram realizados os encontros com as crianças ao longo do projeto, desenvolve reflexões que problematizam a arquitetura dos espaços escolares e evidenciam os apelos das crianças por mais possibilidades de brincar, conviver e estar em maior proximidade com a natureza. As autoras destacam mudanças significativas entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais em termos de organização do tempo e dos espaços escolares e questionam: "Onde as crianças vivenciam seus encontros? Onde se encontram as redes de conversa e os espaços de presença? Por que as janelas das salas de aula já não são mais abertas e exploradas para olhar o que está lá fora?". Esses questionamentos evidenciam a necessidade de ampliar a compreensão dos espaços escolares, reconhecendo que todos eles podem constituir-se como lugares de aprendizagem, convivência e coletividade.

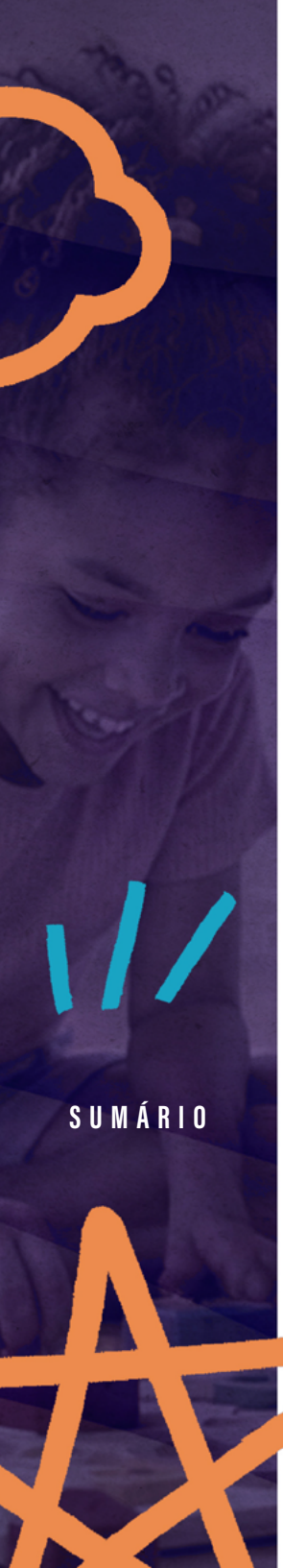


SUMÁRIO

No âmbito dos espaços e tempos escolares, "O tempo escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", de Maysa Santos Franco e Morgana Domênica Hattge, nos convoca a refletir sobre "o que aconteceu com o tempo das crianças". Em espaços com muitas tarefas, cronogramas rígidos, padronização das aprendizagens, não há tempo a perder. Seguindo a lógica da produtividade e da eficiência, o tempo passa a ser cada vez mais controlado e produtivo. Nesse contexto, há questões sobre as quais podemos pensar: o tempo da criança é o mesmo do adulto? Quais as possibilidades de tempo livre, de brincar, de experiência? As autoras sinalizam que há caminhos para que a escola possa colaborar com a importante tarefa de devolver o tempo à infância.

Em "Quem escuta as infâncias 'que não aprendem'? Travessias de um olhar", Letícia de Lima Borges e Eliana da Costa Pereira de Menezes propõem uma reflexão sobre a necessidade da escuta das infâncias, por meio do que as autoras denominam "práticas escutadoras", uma perspectiva que busca problematizar os discursos sobre as crianças, especialmente aquelas que se considera que não aprendem na escola. Essa perspectiva questiona conceitos como norma, desenvolvimento, aprendizagem e infância. Nesse sentido, as autoras objetivam refletir sobre os processos de inclusão que, embora anseiem pela garantia de direitos e ampliação da participação de sujeitos historicamente excluídos, também podem funcionar como dispositivos de normalização e disciplinamento.

Outro tema que se mostrou significativo ao longo da pesquisa diz respeito aos conflitos entre meninos e meninas e aos modos como as questões de gênero atravessam as relações no espaço escolar. O texto "Questões de gênero e conflitos entre meninos e meninas", de Yasmin do Nascimento Centena, Mayra Francini Paula e Morgana Domênica Hattge, recorre a um panorama histórico e teórico sobre a temática, evidenciando que estereótipos de gênero no ambiente escolar não são naturais, mas sim constituem-se como produções sociais reconstruídas nos discursos, práticas e silêncios.

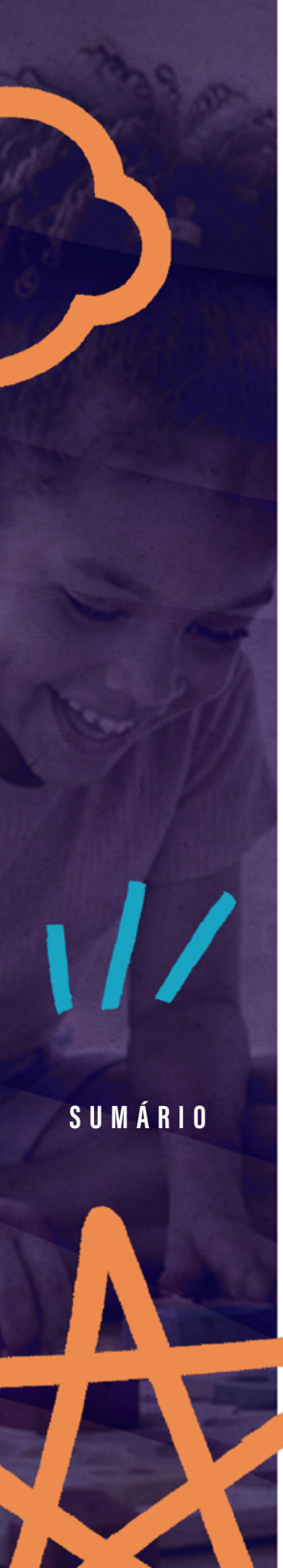


SUMÁRIO

A avaliação escolar constitui outra dimensão importante dos processos educativos e, como tal, também aparece nas falas das crianças, que, ao relatarem suas experiências escolares, expressam percepções sobre os modos como são avaliadas. O texto "Quando a avaliação deixa de assustar: construindo sentidos positivos para aprender", de Katlen Grando, colabora com essa discussão considerando os sentidos atribuídos pelas crianças à avaliação, com o intuito de refletir sobre possibilidades de ressignificação das práticas avaliativas, na perspectiva de uma avaliação formativa, dialógica e comprometida com a aprendizagem.

Na sequência, "Norma, singularidades e infâncias: olhares para o Atendimento Educacional Especializado", de Camila Baseggio Gräff e Marisa Brandão Leuchtenberger, propõe um olhar sobre a inclusão considerando a abertura da escola às diferenças e aos interesses e necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas características ou necessidades. Nesse sentido, as autoras assumem a necessidade de um trabalho colaborativo, em que gestores, docentes da sala de aula regular e do AEE trabalhem em parceria. Dessa forma, a escola pode constituir-se como um espaço de acolhimento, capaz de considerar as singularidades dos estudantes e de valorizar a escuta como dimensão fundamental dos processos educativos.

O capítulo seguinte, "A educação antirracista nos anos iniciais: o papel da escola na construção do respeito à diversidade étnico-racial", de Jerônimo Cavalcante Dantas da Silva, discute a persistência do racismo no espaço escolar, abordando a questão para além de suas formas explícitas como insultos ou discriminações. A análise evidencia a escola como espaço de produção de subjetividades, regulação de corpos e disputas que podem contribuir para a manutenção de práticas racistas naturalizadas na sociedade. Assim, a educação antirracista nos anos iniciais não pode ser reduzida a um mero complemento temático do currículo, mas precisa ser fundamentada em uma reorganização ética, política e epistemológica da escola.

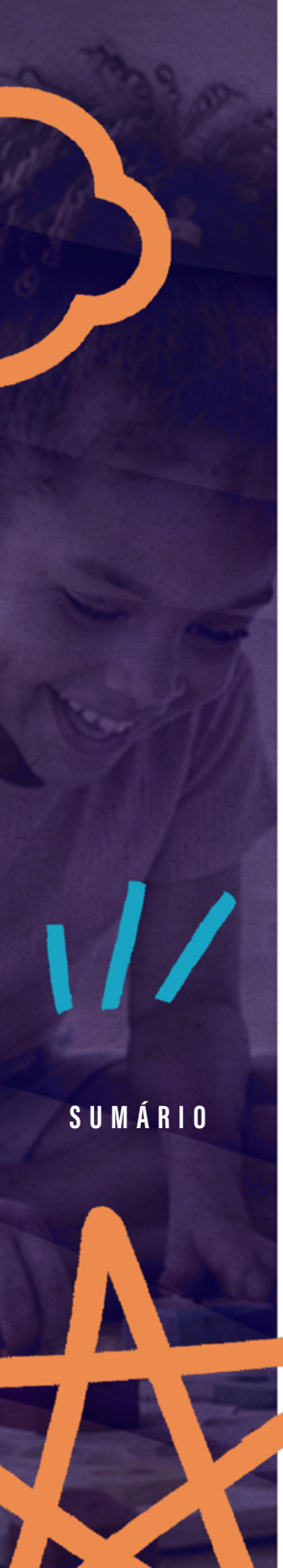


SUMÁRIO

"Linguagens da educação: entre travessias e encontros", de Carolina Taís Werlang e Joseline Tatiana Both, reflete sobre as linguagens que atravessam os processos educativos, na tentativa de tensionar a lógica da pressa e da produtividade excessiva, compreendendo a educação como possibilidade de transformação dos sujeitos no/pelo encontro com o outro. Nesse sentido, o texto retoma a necessidade de uma linguagem viva, pautada na abertura ao outro e que possa contribuir para que a escola seja um espaço de viver juntos, um espaço de resistência.

Em continuidade a essa temática, por meio do texto "Travessias com a leitura na escola: encontros possíveis entre sujeitos, livros e mundos", Letícia Dell' Osbel nos convida a pensar a leitura como experiência, possibilidade de encontro e de humanização. Ao situá-la no âmbito da experiência, a autora a compreende como prática de construção de sentidos, que permite uma relação dos sujeitos consigo, com o outro e com o mundo. Nesse sentido, somos convocados a problematizar a fragmentação das práticas de leitura na escola, muitas vezes reduzidas a tarefas obrigatórias, mecanismos de controle ou objetos de avaliação, em detrimento de sua dimensão estética e formativa.

Ampliando as discussões anteriores, os dois últimos textos voltam-se às telas e aos impactos das experiências digitais. O tema das telas na infância, muitas vezes discutido por meio de abordagens prescritivas, que buscam definir usos adequados e inadequados das tecnologias, é ressignificado no texto "Telas na infância: há lugar para (qual) escuta?", de Fernanda Martins Marques e Giana Bitencourt Frizzo. Para além de julgamentos e prescrições que circundam a temática, as autoras destacam pontos importantes para compor a discussão. O primeiro deles é como a relação com as telas é influenciada por fatores relacionados ao nível socioeconômico das famílias; o segundo é o fato de que a grande maioria das investigações sobre o tema não considera a perspectiva das crianças sobre sua relação com esses dispositivos. Além disso, enfatizam o importante



SUMÁRIO

papel da escola como ambiente de formação e desenvolvimento da literacia digital.

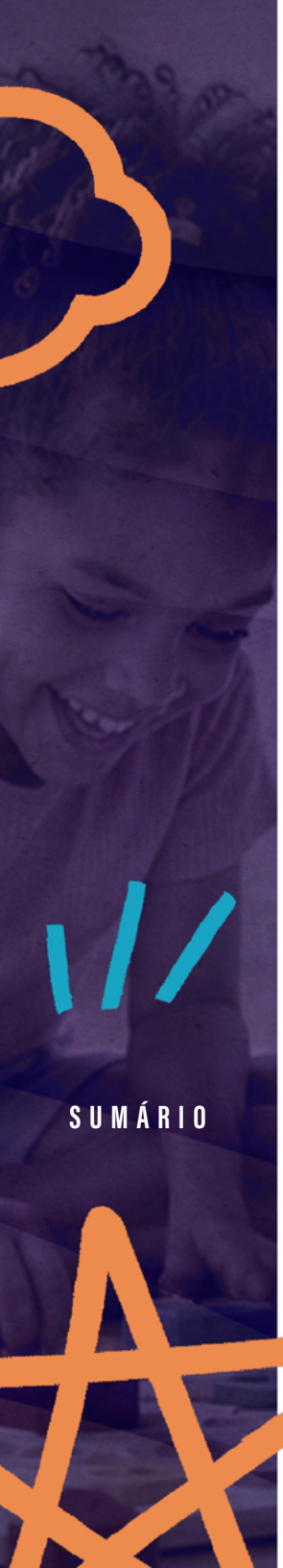
No texto "Plataformização e democracia: desafios contemporâneos e escola como possibilidade de resistência", Carine Bueira Loureiro discute as plataformas digitais e seus efeitos sobre os sujeitos, a produção de subjetividades e a democracia. Além de abordar dados sobre o uso das redes sociais, a autora analisa a forma como essas redes capturam a atenção, promovem a desinformação, modulam comportamentos e desejos, reforçam crenças, produzem formas de assujeitamento e impactam possibilidades de conviver com as diferenças e outras formas de pensar. Essa dinâmica produz implicações significativas para a democracia, comprometendo o debate público, fragilizando instituições e a construção de uma cultura comum. Nesse cenário, a responsabilização jurídica das plataformas representa um avanço, juntamente com leis de proteção às crianças e aos adolescentes. A escola, por sua vez, constitui-se como espaço de resistência por possibilitar encontros presenciais, trocas afetivas, experiências coletivas e promover a educação midiática e digital.

Este conjunto de escritos nos convida a refletir sobre as crianças envolvidas nos estudantes que adentram a escola, lembrando que não é possível separar cada uma delas, que se mistura com o universo escolar e com todos os atores que habitam este espaço. Que tais discussões possam subsidiar ainda mais conversa e mais encontros com as crianças, com as professoras e os professores e todos os gestores preocupados com o ensino e a educação. Boa leitura!

REFERÊNCIAS

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.

LARROSA, J. **Pedagogias profanas: danças, piruetas e mascaradas.** Tradução por Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



SUMÁRIO

PREFÁCIO

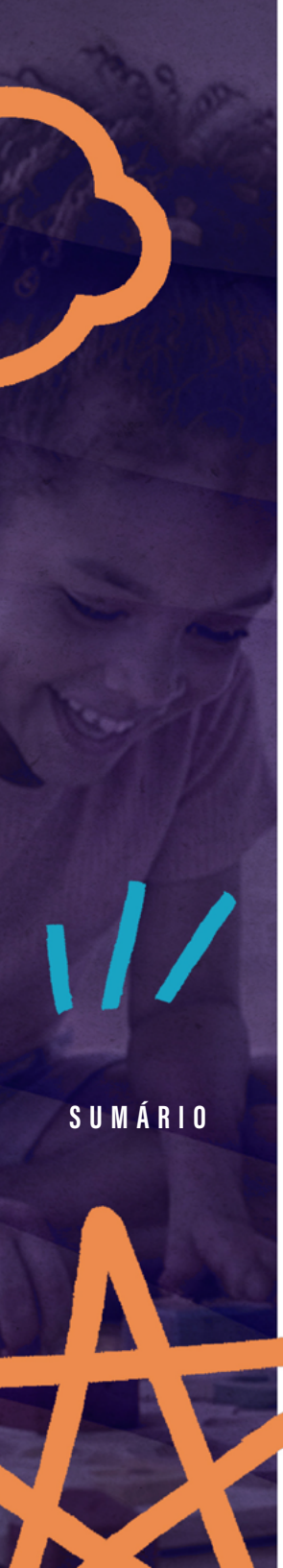
Maria Itelvina de Oliveira Prateado Costa[3]

Quem é que está para quem: a escola para as crianças ou as crianças para a escola? (Re)encontro esta pergunta, que me acompanha como professora-pesquisadora, ao conhecer esta obra, que aborda questões inquietantes e pode provocar reflexões sobre o funcionamento e a estrutura das escolas para crianças de 6 a 11 anos, talvez por ser justamente fruto de uma pesquisa centrada na escuta das crianças.

A partir dos dados produzidos nos encontros com meninas e meninos, a obra questiona o *status quo* e desestabiliza certezas cristalizadas nas práticas escolares relacionadas ao ato formal de educar crianças. Ao mesmo tempo, apresenta as múltiplas facetas que compõem o prisma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e reconhece a potência das diferenças, das singularidades e das multiplicidades.

Os textos que compõem este e-book ajudam a "desver o mundo" (Barros, 2015) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa que, muitas vezes, tem colocado as crianças em situações de preparação para a vida adulta, sob uma lógica de produtividade. Além disso, apresentam discussões que evidenciam e tensionam as relações de saber-poder reproduzidas pela escola a serviço da macropolítica, por meio de mecanismos como o controle dos corpos, a naturalização das violências simbólicas, a supremacia dos adultos sobre as crianças, o silenciamento de vozes e a captura dos desejos, a sustentação dos discursos de poder, os currículos controlados,

3 **Maria Itelvina de Oliveira Prateado Costa** – Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Psicopedagogia, Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar. Gestora Escolar. Com interesse em pesquisa em currículo, formação de professores, formação leitora, infâncias, ateliê e pensamento da diferença.



SUMÁRIO

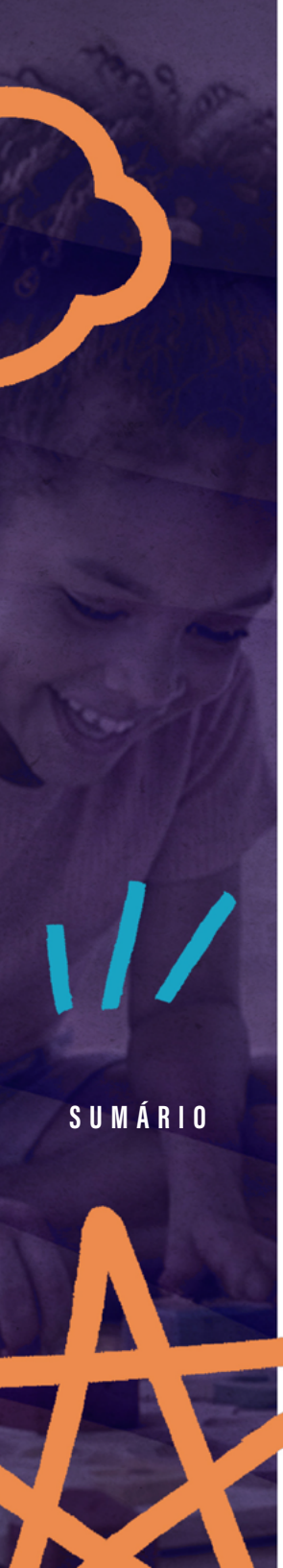
os materiais didáticos padronizados, as avaliações externas, bem como o apagamento do cuidado estético, das diferenças e das infâncias.

Ao formular perguntas, os autores estabelecem diálogos com pensadores e textos literários, apresentam dados e ousam vislumbrar (com)possíveis. Nesse percurso, abordam temas relacionados à arquitetura escolar, às relações entre espaço e tempo na escola, à inclusão, à educação antirracista, à linguagem, ao uso de telas e à democracia, aos processos educativos, à literatura, à avaliação escolar e às diferentes formas de relação que se constituem no ambiente escolar.

Em cada texto, o verbo "pega delírio" (Barros, 2015) e convida o leitor a "escutar a cor dos passarinhos" (Barros, 2015), em uma travessia pautada pelo respeito às infâncias, no plural. Isso ocorre tanto ao mostrar como um bebê convoca a presença da mãe durante a amamentação quanto ao acompanhar a voz de Joana, que deixa escapar seus desejos e nos provoca a refletir sobre a forma como a escola organiza e se apropria do tempo de ser criança. O mesmo acontece quando os textos questionam e demarcam os espaços-tempos das infâncias e suas relações com o ambiente escolar.

Em conjunto, as escritas reivindicam a devolução à escola do "tempo infantil que lhe foi roubado. O tempo ao próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar" e defendem que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental possam constituir-se como um espaço "onde se possa perder tempo, onde se possa habitar o tempo presente e onde essa possibilidade seja igualitária para as pessoas de todas as idades e de todas as classes sociais: porque a infância [...] diz respeito [...] a aión" (Kohan, 2019, p. 13).

Que o tempo da experiência desta leitura também contribua para a permanente formação da professora-pesquisadora, que se constitui "enquanto ensina e ensina se fazendo, ensinando enquanto



SUMÁRIO

está junto e também se afastando para ensinar" (Costa, 2025, p. 31). Uma professora que faz perguntas, amplia o olhar para o coletivo sem perder de vista as individualidades; que se dispõe a estar com as crianças e com seus pares; que cria situações didáticas capazes de ocupar diferentes tempos e espaços da escola e da cidade; que proporciona experiências com diversas linguagens, materiais e materialidades; e que tensiona o currículo, fazendo vazar as diferenças. Afinal, "a professora-pesquisadora e a docência encontram-se em um contínuo processo de 'fazer-se', carregadas de ética e da matéria produzida pela surpresa, pelo imprevisto e pelo impensado" (Costa, 2025, p. 31), no encontro permanente com as infâncias.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. **Meu quintal é maior que o mundo.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.

KOHAN, V. A devolver (o tempo d)a infância à escola. *In*: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. (org.). **Infância & Pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 11-14.

COSTA, M. I. O. P. **Experiment[Ações] de leituras da CasAteliÊ: Parfor/Pedagogia/UCS**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2025. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/items/6f45e295-4fc6-499b-9fb0-e2f3052d6310. Acesso em: 30 ago. 2026.





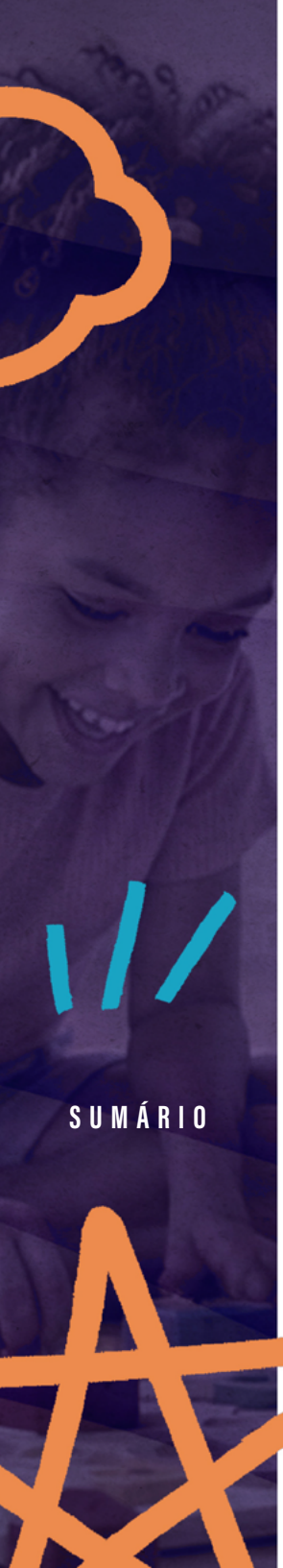


1

Ana Caroline Krenczinski de Lima
Suzana Feldens Schwertner
Morgana Domênica Hattge

"UMA ESCOLA PARA A CRIANÇADA": ESPAÇOS DE (DES)ENCONTROS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-822-1.1



SUMÁRIO

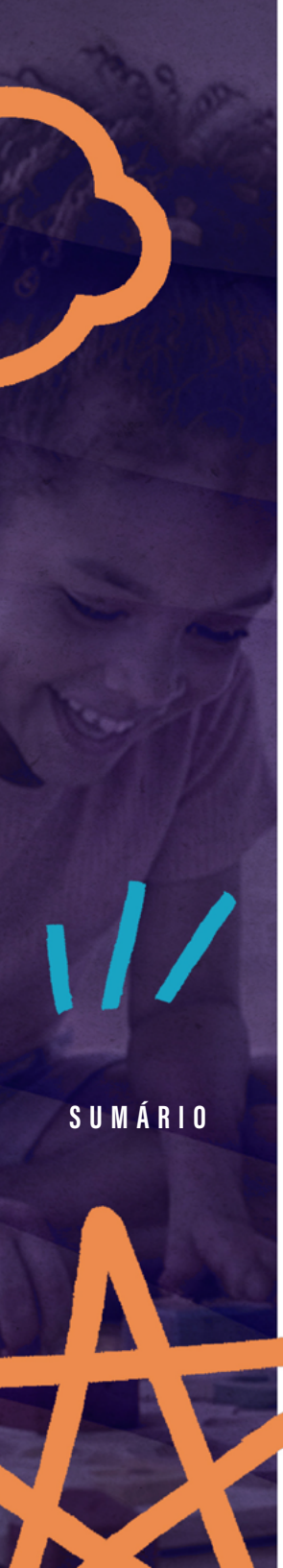
> *[...] na arquitetura a vida acontecendo nestes espaços que se distorcem e se desfazem a todo instante*
>
> *(Oliveira, 2024, p. 9).*

Quais espaços se distorcem e se desfazem a partir do habitar e do viver da criança com sua simplicidade, curiosidade e afetuosidade? O que significa habitar uma escola? O que a arquitetura de um espaço diz sobre aqueles que o frequentam? No caso do espaço escolar, o que conta e desenha as crianças que ali se encontram de quatro a oito horas diárias? Eis um dos elementos de análise que buscamos realizar a partir dos resultados da pesquisa intitulada "Anos iniciais do Ensino Fundamental: que lugares ocupam as infâncias nesse contexto?".

O projeto, aprovado na Chamada CNPq/MCTI nº 10/2023 e iniciado no mês de outubro do ano de 2023, teve como objetivo a escuta atenta e sensível de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em encontros planejados. Durante os encontros, criaram-se possibilidades de dar vez e escuta a elas, considerando suas percepções, olhares e expressões sobre o espaço escolar que habitam.

Destaca-se, primeiramente, o quão fundamental é o momento de planejamento como grupo de pesquisa para que aconteça o encontro. Por conseguinte, inicia-se a organização de um espaço, com materiais envolventes e significativos, para que este se torne um ambiente acolhedor e receptivo para as famílias que trazem as crianças e, principalmente, para as crianças participantes.

Além do ambiente preparado, planeja-se, também, cada momento do encontro, se haverá atividades orientadas, mediação de leitura, brincadeiras, quais recursos serão utilizados e como prosseguirá cada momento. Os encontros são organizados para durar em torno de uma hora até uma hora e meia. Por meio de uma escuta atenta e sensível, as pesquisadoras e os bolsistas organizam



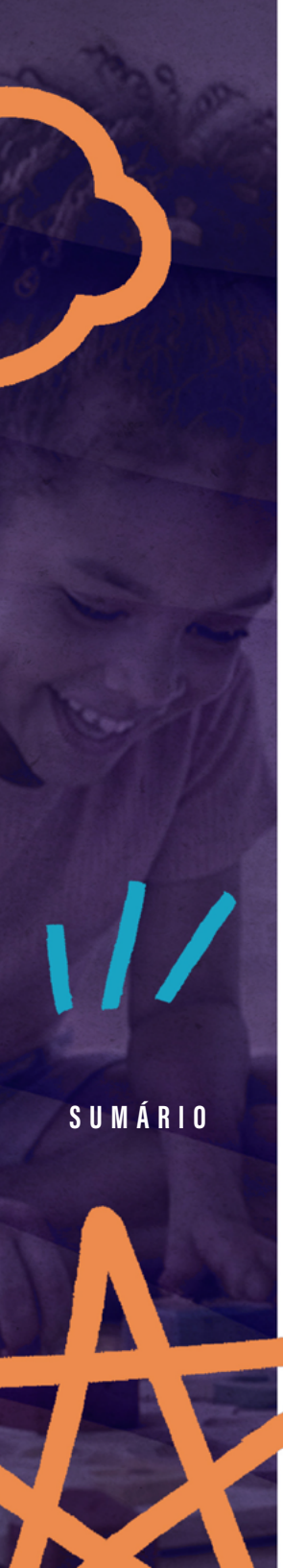
SUMÁRIO

estes espaços de encontros onde as crianças tornam-se as protagonistas da pesquisa ao compartilharem suas percepções acerca da escola, dos modos como aprendem, relacionam-se e veem-se nesse espaço escolar.

Cada espaço chama para ser encontrado, enxergado e reconhecido como um lugar para ser vivido e presentemente experimentado pelo corpo da criança em movimento. Pelos dizeres das crianças participantes e protagonistas na pesquisa, há que existir, na escola, um espaço com um sol para 'curtir' e sentir, com um tempo para arejar a mente, experienciar com o corpo, estudar brincando e encontrar-se com o outro. Dito isso, é preciso discorrer sobre os espaços fora da sala de aula, espaços também pertencentes à arquitetura escolar, os quais também ensinam e transformam. Espaços que podem ser desenhados e habitados pelas crianças e educadores presentes.

Questiona-se, portanto, o que vale ser encontrado e denominado como um lugar que vai além dos processos de ensino e de aprendizagem para as crianças, para a comunidade escolar, sendo simplesmente um encontro com a natureza e com o outro. Todavia, já existem respostas aqui, uma vez que as crianças colocam-se nos espaços que querem conhecer, curiosas para aprender com o corpo, com a natureza, considerando que "a reivindicação de estar embaixo de uma árvore não é apenas reclamar outros espaços para aprender, mas afirmar que tudo pode ensinar, que tudo que é vivo é uma escola" (Grupo Contrafilé, 2016, p. 12).

A escola é este lugar onde todos os espaços são espaços de aprendizagem e coletividade – ou pelo menos deveriam ser. Para que possamos construir e reconhecer estes espaços, é urgente o querer escutar, o saber abastecer e simplificar o olhar, a observação, para aquilo que as crianças nos dizem ou querem dizer, mesmo em silêncio, ou seja, para o que elas querem viver e experienciar aqui e agora. É preciso, dessa forma, em um primeiro momento, construir espaços de escuta e diálogo, compreendendo que o ambiente



SUMÁRIO

em que a criança se encontra tende a influenciar, podendo também inspirá-la, em sua receptividade para falar, questionar e compartilhar.

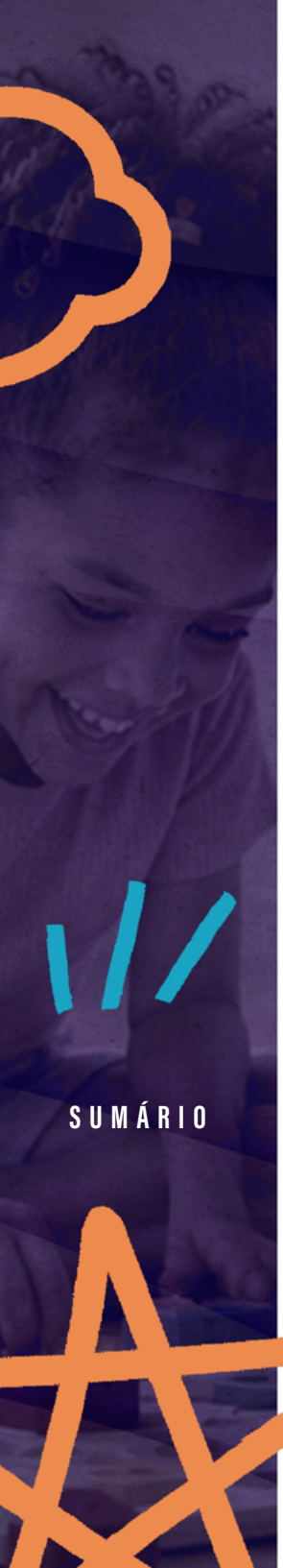
Logo, torna-se significativo considerarmos que:

> Há várias formas de escutá-las (as crianças), que se relacionam com o ato de possibilitar a elas tempos e espaços expressivos: oferecer-lhes diversidade de oportunidades e materiais para expressões plásticas, espaços para brincarem livremente e para que possam se expressar com seus corpos, por meio da oralidade, da escrita, do teatro, do faz de conta, da música, da leitura e até dos silêncios (Friedmann, 2020, p. 110-138).

Ademais, é importante refletirmos sobre o modo como os tempos e os espaços da escola vão se modificando com o desenvolvimento etário dos estudantes. Na escola de Educação Infantil, há um tempo mais prolongado de pausas, as quais vão sendo encurtadas a cada ano que se avança no Ensino Fundamental. O mesmo vale para os espaços. Passa-se das almofadas e tapetes para mesas redondas e coletivas, até chegar nas classes individuais em uma sala cada vez mais apertada e com o uso racional do espaço.

Já apontavam Julia Varela e Fernando Álvarez-Uría (2025) o quanto a invenção das carteiras escolares produziu métodos de individualização dos estudantes, agora isolados e docilizados. Para os autores, trata-se de um "[...] artefato destinado ao isolamento, imobilidade corporal, rigidez e máxima individualização [que] permitirá o surgimento de técnicas complementares destinadas a multiplicar a submissão do aluno" (Varela; Álvarez-Uría, 2025, p. 42).

Questiona-se, aqui, o porquê de uma mudança tão radical na arquitetura destes espaços de (des)encontro dentro de um período tão curto durante a infância. Onde as crianças vivenciam seus encontros? Onde se encontram as redes de conversa e os espaços de presença? Por que as janelas das salas de aula já não são mais abertas e exploradas para olhar o que está lá fora? Estas nos



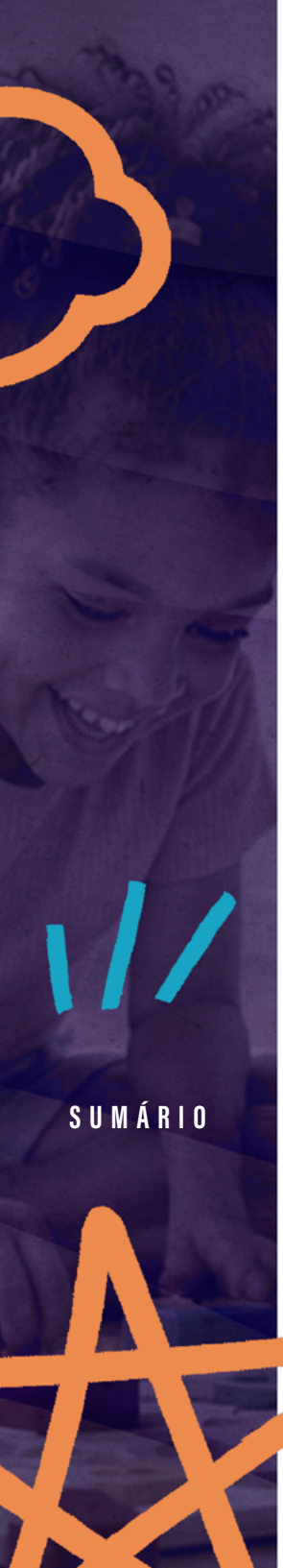
SUMÁRIO

convidam a aprender com o que está tão próximo, mas nos parece distante, com a natureza, com o mundo, compreendendo, a partir do que nos diz Oliveira (2024, p. 66), que "desejar janelas amplas é desejar vida pulsante e diálogo com o mundo". Logo, é isto que as crianças desejam: poder olhar, aprender e conhecer além de um lugar estruturado e dominante que impede a formação de novas ideias, desejos e expressões.

Ante o exposto, todas essas modificações parecem falar de um olhar de preparação para um determinado futuro, de um estudante que ainda é promessa do trabalhador e cidadão que virá. No entanto, toda essa organização meticulosa de tempo e de espaço não leva em consideração o que se vive ali, naquele momento, durante seus estudos e aprendizados coletivos. Nesse sentido, já nos alertava Georges Snyders (1993, p. 32-33) "o que me parece temível é que alunos e professores vejam-se reduzidos, com tanta frequência, a experimentar a escola como tempo inevitável de preparação, espera, meio de vender mais tarde – sem se preocuparem mais com significados vivenciados ou não no presente".

A partir da investigação que realizamos com as crianças, sugestões e ideias foram surgindo, além de algumas proposições. Durante o processo de pesquisa, fomos inspiradas a adentrar e conhecer os espaços percorridos e traçados na obra "Espaços afetivos: habitar a escola", escrita e ilustrada pela arte-educadora e arquiteta Rayssa Oliveira (2024). Por meio de uma leitura lenta e da apreciação de cada página aquarelada da obra, fomos convidados a escutar as crianças presentes no livro pelo seu próprio caminhar nas escolas apresentadas, compreendendo que, a partir de suas experiências, elas constroem as cartografias dos espaços que conhecem e habitam com tamanha personalidade e presença.

Nesse sentido, desenvolve-se um mapeamento com sensibilidade. A partir dele, ocorre a construção de uma escola com e para as crianças, marcada pela vivência com a arte por meio de desenhos,



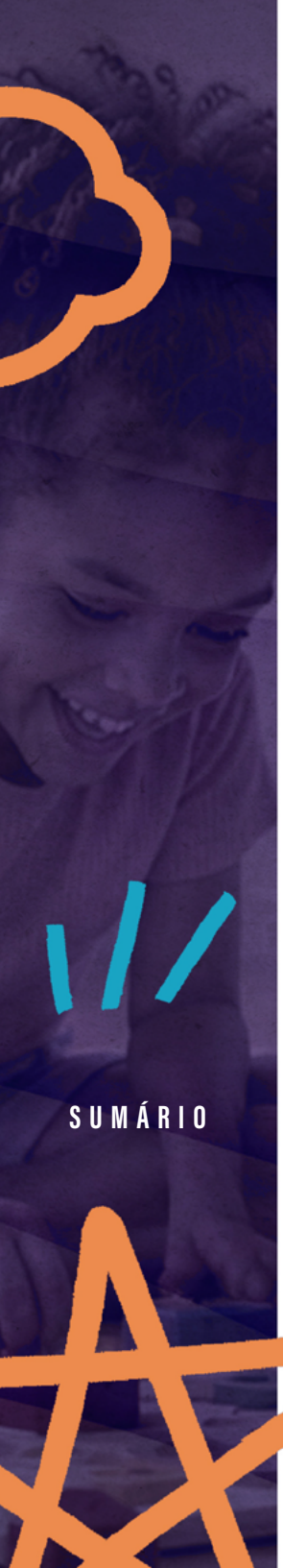
SUMÁRIO

escritas e falas sobre experiências vividas e sentidas nos espaços escolares das infâncias, possibilitando-nos refletir que o "[...] ato de mapear um lugar é narrar a sua visão de mundo, contar como você vê, ocupa e se relaciona com os espaços e as pessoas ao seu redor" (Oliveira, 2024, p. 28).

Durante os nossos encontros de pesquisa com as crianças, foi possível observar a espontaneidade com a qual elas vivem o seu próprio tempo de planejamento e construção de mapeamentos. Estes são desenhados em papel, em movimento e em diálogo sobre suas vivências e memórias da escola através da possibilidade de expressão artística. Dessa forma, quando, neste espaço, é oportunizado o tempo de escuta e partilha sem cronometragem, sem relógios e sinais minuciosamente regrados, sem precisar seguir uma linearidade unívoca, expressando-se e movimentando-se com paciência, a criança se sente convidada a participar e a contribuir na organização dos espaços, respondendo autenticamente sobre suas percepções e opiniões acerca do lugar em que elas estão (e estarão ainda!) presentes durante um período significativo de suas vidas.

As crianças participantes da pesquisa questionaram sobre a arquitetura dos espaços que habitam e dos espaços que querem conhecer, explorar, integrar e pertencer. Elas buscam espaços marcados pela potência do cotidiano, daquilo que é singelo, como um lugar para, simplesmente, ser. Percebe-se, com isso, que se faz urgente reconhecer a potência que existe em cada encontro. O entregar-se ao convite do toque, do olhar, da escuta e do afeto possibilita a transformação do espaço escolar sem, no entanto, separá-lo da vida, pois a escola é este local de encontro, tal como afirma Derdyk (2025, p. 136), "Todo encontro é existencial – marca nossas vidas como um risco no papel em branco. Toda aula é o próprio viver vivendo e sendo vivido. A escola não é um tempo separado da vida".

Para que permaneça vivo o propósito de construção e transformação para com os espaços arquitetados em uma escola,

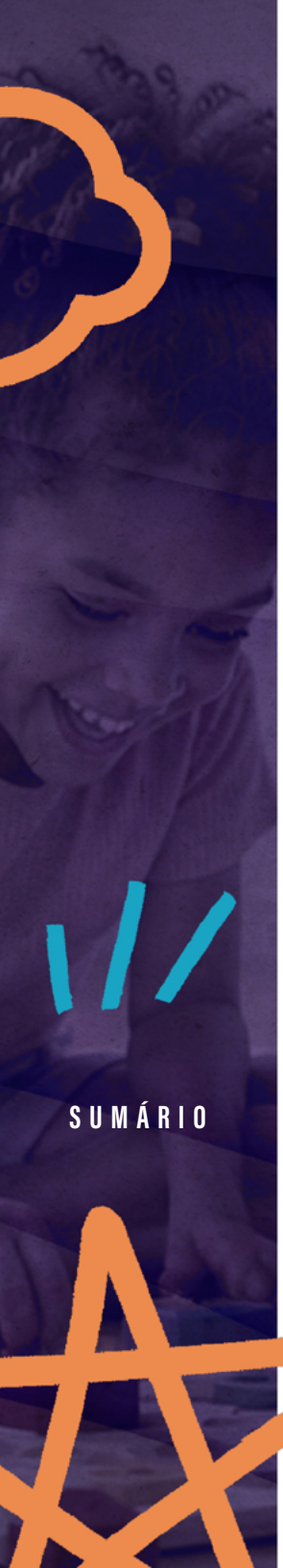


SUMÁRIO

deve-se, antes, experienciar um exercício tão importante quanto o planejamento de uma sala de aula: o caminhar com intencionalidade e paciência pela escola que desejamos habitar. Com dedicação e certa humildade, faz-se necessário caminhar e observar com o olhar atento e lento para que, dentro e durante este percurso, aconteça o encontro com os espaços já existentes e pertencentes à escola. Tais espaços carregam chãos de criação, céus de imaginação e janelas de curiosidades potentes, sedentos pela presença de crianças também curiosas, intensas e afetuosas, estas que estão dispostas a recomeçar, criar e experienciar nesses espaços todos os dias.

Vale questionar e refletir, ainda, a partir de manifestações registradas em nossos encontros da pesquisa, a presença de um tempo marcado pelo relógio que, de sua maneira, limita essas experiências do corpo no espaço, limita as possibilidades de dar escuta a essas crianças e suas potencialidades, limita o viver e o sentir coletivo. Aprendemos, com isso, aquilo que afirma Renata Cavallini (2024, p. 33): "Ousamos desaprender com as crianças a melhor maneira de ter um olhar mais despido de pudor e moral, e ser mais infantil sem ser infantilizado, docilizado. Infantil torna-se desejar estar em movimento, inquietar-se, se colocar no mundo e dele extrair o mais intenso". Isso significa que aprendemos com as crianças que perpassam os nossos caminhos e pertencem ao nosso cotidiano escolar sobre os espaços e tempos que desejam dar significado, integrar com a imaginação e transformar com seus movimentos e expressões individuais e coletivas.

Logo, já é tempo de habitar a escola com toda presença e disposição, buscando compreender, antes de tudo, como ela nos habita, quais intenções, movimentos e sentimentos ela nos inspira a criar e experimentar em nosso cotidiano. Além disso, cabe a nós tornarmo-nos educadores caminhantes – ou simplesmente, aceitar o convite de caminhar ao lado das crianças todos os dias. A partir desse movimento, podemos observar com cuidado e atenção aquilo



SUMÁRIO

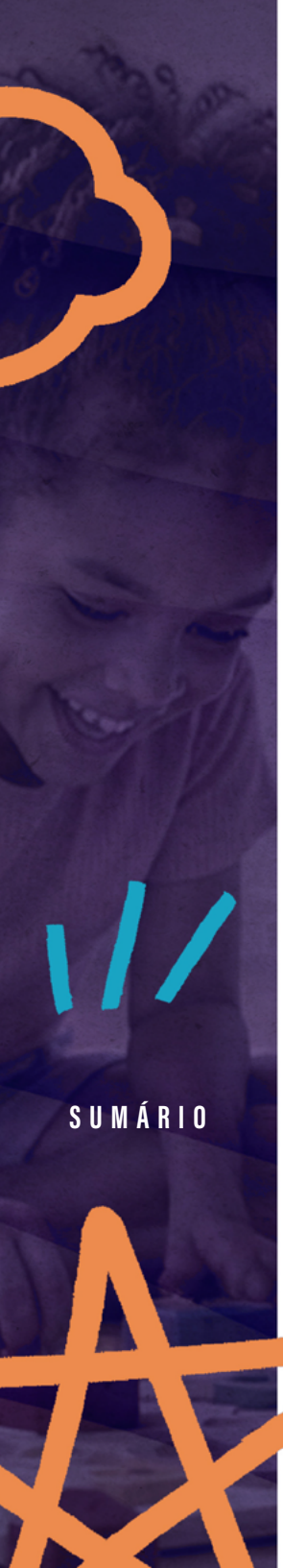
que as crianças observam, tocando e sentindo da mesma maneira sensível o que elas tocam, escondendo-nos em seus esconderijos no brincar, escutando suas ideias formadas em experiências, confiando em seus passos, falas e percepções sobre estes espaços que habitam, nos entregando com presença e paciência aos encontros e às construções de relações durante essa caminhada.

Finalizamos este capítulo com um poema de Mário Quintana, intitulado "Pequenos tormentos da vida" e publicado na obra "Lili inventa o mundo" – não por acaso, um livro destinado às infâncias:

> De cada lado da sala de aula, pelas janelas altas, o azul convida os meninos, as nuvens desenrolam-se, lentas, como quem vai inventando preguiçosamente uma história sem fim... Sem fim é a aula: e nada acontece, nada... Bocejos e moscas. Se ao menos, pensa Lili, se ao menos um avião entrasse por uma janela e saísse pela outra! (Quintana, 1984, p. 31).

O poema nos leva a pensar sobre os contornos da imensidão da arquitetura escolar em contraste com o tamanho da criança, das diferenças entre o mundo fora e dentro da escola e de como esse espaço pode ser misturado e contaminado pelo olhar das crianças. Sejamos, então, como educadores caminhantes, curiosos e sedentos pela potência que os espaços podem nos oferecer.

É preciso assumir, dessa forma, tal responsabilidade, um tanto afetuosa, simples e significativa, de caminhar junto das crianças, acompanhando seus olhares, deixando-nos afetar pelos espaços, compreendendo que os nossos movimentos e anseios podem transformá-los. Portanto, confiemos nos caminhos, nos encontros e nos diálogos que surgem em nosso cotidiano, conduzido pela companhia e conexão com as crianças, as quais carregam e demonstram anseios por escuta, presença e vida nestes espaços de (des)encontro.



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

CAVALLINI, R. D. Cartografia, diário de campo e fotografia: dispositivos em uma pesquisa-intervenção com crianças na escola. **O Manguezal - Revista de Filosofia**, São Cristóvão/SE, v. 2, n. 20, p. 27-50, dez. 2024.

DERDYK, E. **Composições:** [en]cantos para a Arte na Educação. São Paulo: Diálogos Embalados, 2025.

FRIEDMANN, A. Olhares diversos sobre as crianças e as infâncias. As crianças e seus mundos. *In*: FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias.** São Paulo: Panda Educação, 2020. p. 110-138.

GRUPO CONTRAFILÉ (Org.). **A batalha do vivo.** Grupo Contrafilé, secundaristas de luta e amigos. São Paulo: [S.n.], 2016.

OLIVEIRA, R. **Espaços afetivos:** habitar a escola. São Paulo: Diálogos Embalados, 2024.

QUINTANA, M. **Lili inventa o mundo**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

SNYDERS, G. **Alunos felizes:** reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

VARELA, J.; ÁLVAREZ-URÍA, F. **Materiais para uma genealogia da escola**. Trad. Maria Tereza de Queiroz Piacentini. Florianópolis: Udesc, 2025.





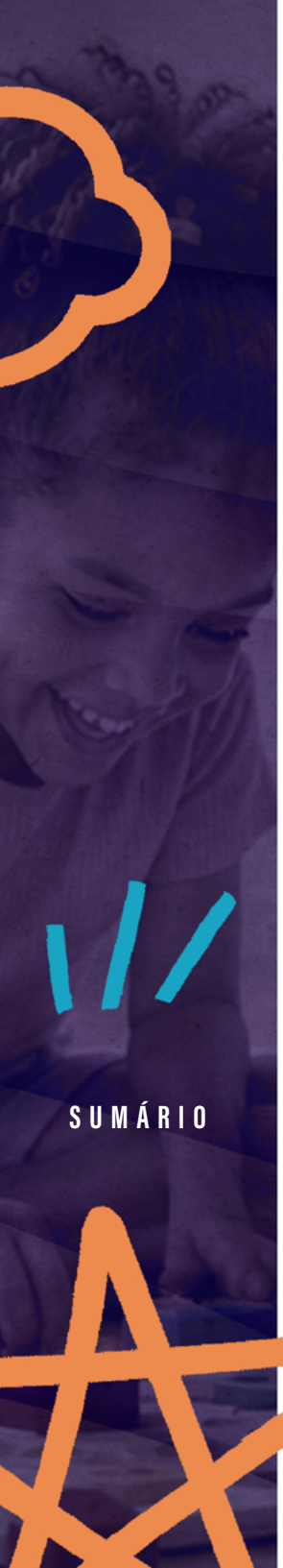


2

Maysa Santos Franco
Morgana Domênica Hattge

O TEMPO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-822-1.2



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

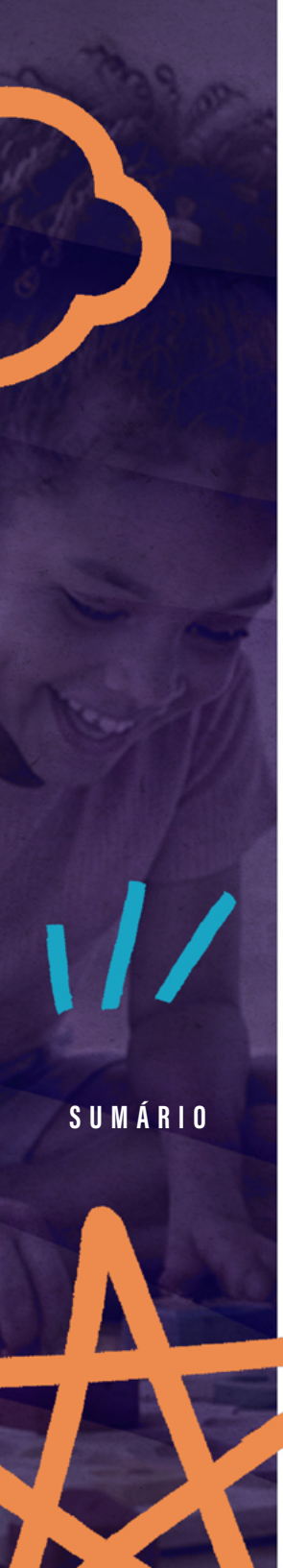
O que aconteceu com o tempo das crianças? O excesso de atividades escolares destinadas à realização fora do período de aula tem ocupado uma parcela significativa do tempo livre infantil das crianças que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O tempo que poderia ser destinado ao lazer, ao lúdico, à exploração e à criação é, em muitos casos, substituído por tarefas e demandas escolares.

Tal reorganização do cotidiano não é casual: ela revela uma infância cada vez mais submetida à lógica da produtividade e da eficiência, orientada por uma concepção de educação alinhada a princípios mercadológicos e guiada por cronogramas rígidos a serem cumpridos. Como consequência, o tempo livre das crianças torna-se progressivamente escasso. Nesse contexto, a provocação de Derdyk (2025, p. 76) torna-se pertinente: "Será que a escola que desejamos é uma escola-fábrica que quantifica resultados [...]?". A interrogação convida a refletir sobre o lugar do brincar e da experiência sensível em uma escola cada vez mais orientada por metas, desempenho e resultados mensuráveis.

A partir dessa problemática, este capítulo propõe refletir sobre o encurtamento do tempo livre das crianças, analisando como a lógica de uma parte das escolas tem reconfigurado a experiência do brincar, pensando a singularidade do tempo da infância e produzindo implicações pedagógicas significativas nesse processo.

O TEMPO DA CRIANÇA É DIFERENTE DO TEMPO DO ADULTO

É fundamental reconhecer que a experiência do tempo não se configura da mesma maneira para adultos e crianças. Enquanto



o tempo adulto é frequentemente regulado por agendas, cronogramas e metas a serem cumpridas, o tempo da criança opera em outra lógica, mais orgânica, sensível e aberta à experiência.

No entanto, o que se observa em muitos contextos escolares é o esquecimento dessa diferença, com a imposição de um ritmo externo, definido pelo olhar adulto como o "adequado" ou "produtivo". Derdyk (2025, p. 65) explicita essa tensão ao afirmar que:

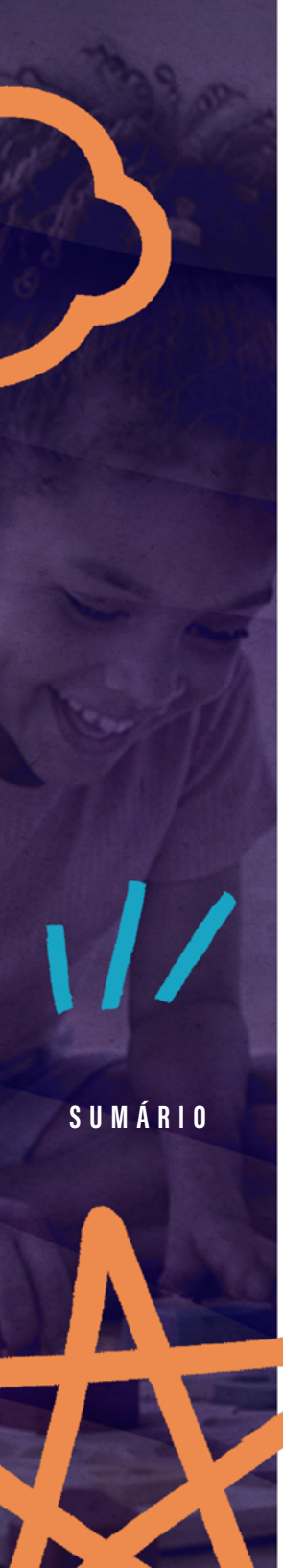
> [...] o compasso orgânico da criança é um descompasso no tempo cronometrado do adulto em estado de piloto automático, que tem de cumprir agenda e cronograma para dar conta de suas obrigações impostas por um cotidiano escolar árido, quando regido por metas produtivas, por princípio.

Evidencia-se, assim, que o ritmo infantil entra em conflito com uma organização escolar estruturada por metas e resultados, na qual o tempo é fragmentado e rigidamente controlado. Nesse contexto de lógica produtivista, o tempo que poderia ser vivido como espaço de descoberta, surpresa e experimentação tende a transformar-se em um cotidiano árido.

É importante ressaltar que a lógica mercadológica tende a homogeneizar as crianças, enquadrando-as em um mesmo padrão de desempenho e desenvolvimento, desconsiderando suas singularidades e os diferentes ritmos de aprendizagem. Nessa perspectiva, consolida-se "uma infância pautada na continuidade cronológica, no tempo como sucessão e sequência de etapas do desenvolvimento. Uma infância que deve ser educada segundo um modelo estabelecido científica e institucionalmente" (Resende, 2019, p. 137).

A ESCOLA E A LÓGICA DA PRODUTIVIDADE

Quando a escola se aproxima de um ideal centrado na produtividade, em que aprender passa a significar ser eficiente e competente,



SUMÁRIO

ela se afasta da concepção de escola como espaço de descobertas próprias da infância. Com isso, o processo educativo deixa de priorizar a formação integral e passa a se orientar por uma busca incessante por resultados, desempenho e excelência mensurável.

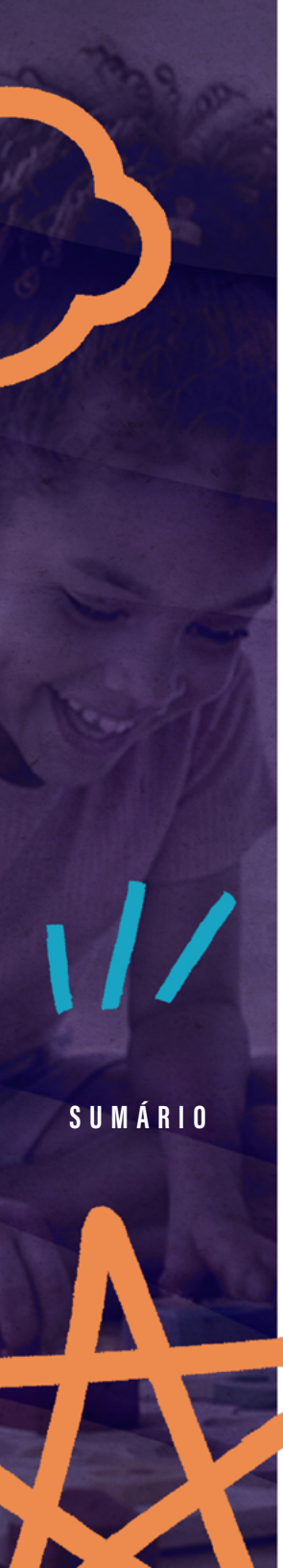
Nesse movimento, a experiência, a curiosidade e o desenvolvimento crítico tendem a perder espaço para metas e indicadores. Como afirmam Bemgochea Junior *et al.* (2025, p. 110), "[...] o projeto educacional torna-se um treinamento para o mercado, como forma de alavancar o país no cenário econômico global, onde a educação crítica não é enfatizada e, muito menos, bem-vinda".

Essa racionalidade também se expressa na organização do tempo escolar. O tempo deixa de ser vivido como experiência e passa a ser administrado como recurso a ser otimizado. Conforme destaca Acorsi (2010, p. 97), "o tempo penetra no corpo controlando-o minuciosamente. Em um tempo disciplinar, é proibido perder tempo; por isso, além dos horários, a disciplina opera de forma econômica, extraindo do tempo o máximo de rapidez com o máximo de eficiência".

Entende-se, com isso, que o tempo disciplinar molda rotinas, regula movimentos e define o ritmo das aprendizagens. Ele estabelece, dessa forma, um ritmo único que deve ser seguido por todos, excluindo aqueles que não se enquadram.

O TEMPO ESCOLAR COMO MECANISMO DE CONTROLE

A escola não só utiliza o tempo, como também ensina às crianças uma forma específica de vivê-lo. Isso fica evidente no excesso de tarefas enviadas para serem realizadas em casa. O tempo que deveria ser livre, para brincar, descansar, explorar ou simplesmente não fazer nada, acaba sendo organizado pela própria escola.



SUMÁRIO

De certa forma, é ela quem passa a dizer o que a criança deve fazer até mesmo fora do período escolar.

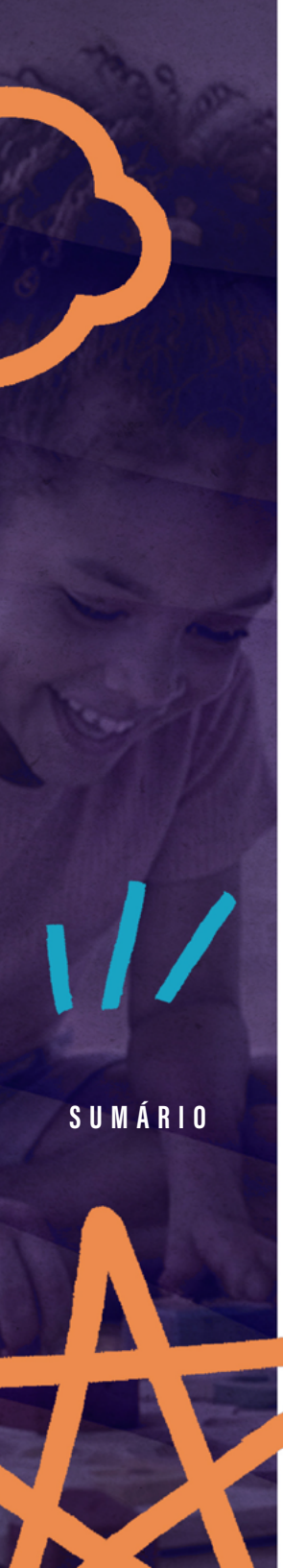
Assim, o tempo social da infância vai sendo capturado pela lógica disciplinar, tornando-se mais um espaço de controle. Como afirma Acorsi (2010, p. 105), "o tempo social, combinado ao tempo disciplinar, passa a ser uma medida que opera, de forma especial, na escola, já que é ela a maquinaria responsável por ensinar esse tempo às crianças". Percebe-se, também, uma padronização das aprendizagens, como se houvesse um ritmo considerado ideal que todas as crianças precisassem acompanhar. Esse "normal" passa a ser tomado como referência, desconsiderando que cada criança possui seu próprio tempo para aprender e se desenvolver.

Nessa direção, "ao exigir que os alunos se enquadrem nessa lógica, a escola impõe um 'ritmo de aprendizagem' estabelecido como padrão, como média, enfim, como normal" (Acorsi, 2010, p. 102). Dessa forma, o tempo da infância vai sendo moldado por expectativas externas, alinhadas a metas e resultados, e não pelas necessidades e singularidades de cada criança.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM FUNDAMENTAL DA INFÂNCIA

O brincar, muitas vezes, é visto como "perda de tempo", como se não acrescentasse nada ao desenvolvimento das crianças. Essa compreensão não parte apenas da escola, mas também de muitos pais e da própria sociedade, que tendem a valorizar atividades consideradas produtivas. No entanto, ao aprofundar o olhar sobre a infância, percebe-se que o brincar vai muito além da diversão.

Brincar é uma forma de aprender, de experimentar o mundo, de elaborar emoções e de produzir sentido às vivências. É por meio



SUMÁRIO

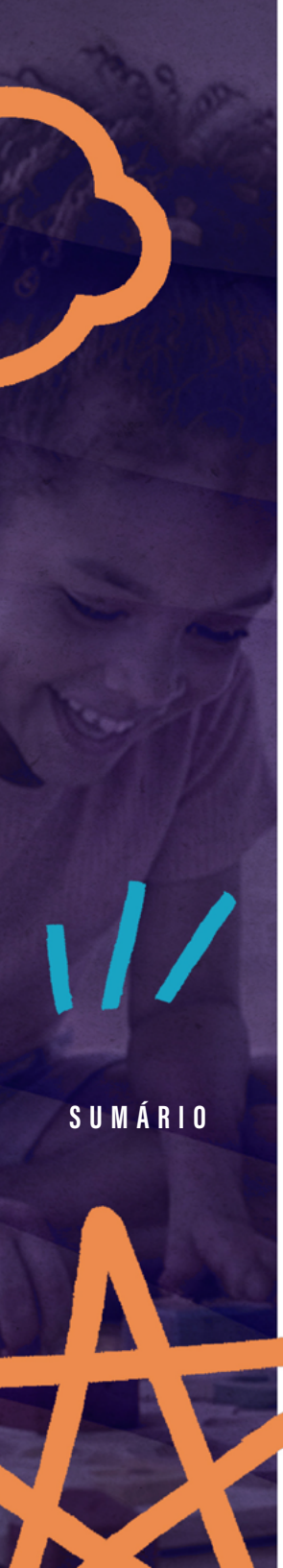
da brincadeira que a criança testa hipóteses, constrói relações, desenvolve a imaginação e compreende a si mesma e ao outro. O brincar, portanto, não é um intervalo da aprendizagem; ele é parte constitutiva dela e contribui diretamente para o desenvolvimento infantil e para a formação desse sujeito ao longo da vida.

Nesse sentido, valorizar o brincar implica reconhecer a criança como sujeito de saberes e experiências. Como afirmam Hattge, Horn e Schwertner (2021, p. 124), "[...] as contribuições que as crianças têm a nos dar, na medida em que consideramos seus pontos de vista com respeito, são fundamentais para compreenderem melhor a si mesmos e o mundo no qual vivemos". Escutar a criança e garantir tempo para que ela brinque é, portanto, reconhecer a potência da infância em sua forma própria de existir e aprender.

O DIREITO DA CRIANÇA AO BRINCAR

Quando se fala em brincar, muitas vezes se pensa nesse momento como um tempo concedido pelo adulto à criança. Não raro, o brincar aparece como uma espécie de recompensa: primeiro cumprem-se as tarefas, depois, se sobrar tempo, pode-se brincar. Nessa lógica, o brincar passa a ser tratado como gratificação pelo bom comportamento ou pelo cumprimento das atividades escolares.

Entretanto, o brincar não é uma concessão, é um direito da infância. A criança tem o direito de brincar livremente, de experimentar o mundo, de criar, imaginar e explorar. Esse direito está garantido no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que assegura, em seu Art. 16, inciso IV, o direito ao brincar, ao lazer e às atividades recreativas (Brasil, 1990). Da mesma forma, a Convenção sobre os Direitos da Criança, em seu artigo 31, reconhece o direito ao descanso, ao lazer e às brincadeiras próprias da idade.



SUMÁRIO

Esses dispositivos deixam claro que o brincar não pode ser retirado como forma de punição, nem oferecido como prêmio. Quando o tempo de brincar é condicionado ao desempenho ou ao comportamento, desconsidera-se sua importância no desenvolvimento infantil. É preciso compreender que o brincar não é benefício, nem castigo: é um direito assegurado a todas as crianças e parte fundamental de sua formação.

RESSIGNIFICAR A ESCOLA:
MENOS TAREFAS, MAIS EXPERIÊNCIA

A escola ensina conteúdos, mas ela também forma sujeitos. As crianças passam uma parte significativa do seu dia dentro do ambiente escolar, e tudo o que vivenciam ali contribui para a construção de quem elas são. O simples cumprimento de cronogramas e metas não garante a formação de um adulto crítico, sensível e ético. Por isso, é fundamental que a escola reconheça sua relevância na constituição do indivíduo, deixando de ser apenas um espaço de *checklist* de tarefas e tornando-se um espaço de experiência.

A escola precisa ser vivida e experimentada pelo aluno. É necessário que a criança goste de estar ali, que se sinta pertencente, já que a escola ocupa um lugar semelhante ao de uma segunda casa. O que se passa dentro desse espaço reflete diretamente na forma como a criança percebe o aprender e no vínculo que estabelece com o conhecimento.

Nesse sentido, como provoca Derdyk (2025, p. 38), é preciso questionar: "E como aliar o tempo tão orgânico das crianças ao cronograma de um programa escolar sempre a pedir uma certa urgência na aplicação de metodologias previamente construídas?" Essa



SUMÁRIO

reflexão aponta para a necessidade de rever a "bússola educacional" que orienta as práticas escolares.

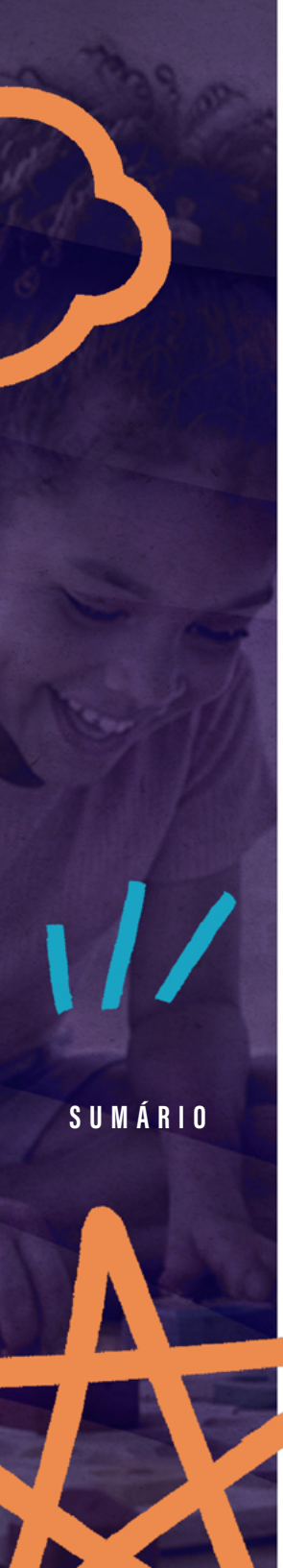
Além disso, existem múltiplas formas de ensinar. A educação não se resume ao modelo tradicional e conteudista, há metodologias que valorizam o lúdico, a experimentação e o protagonismo infantil, tornando a experiência escolar mais significativa e prazerosa. Para isso, o currículo precisa considerar a singularidade de cada criança e respeitar seus ritmos individuais de aprendizagem.

Como discute Acorsi (2010), a padronização do tempo e das aprendizagens tende a impor um ritmo considerado "normal", excluindo aqueles que não se enquadram nele. Em contraponto, Hattge, Horn e Schwertner (2021) destacam a importância de escutar as crianças e considerar seus pontos de vista. Um currículo mais flexível e atento à escuta infantil possibilita que a escola se aproxime da experiência, e não apenas da exigência de resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
DEVOLVER O TEMPO À INFÂNCIA

Parafraseando Schwertner (2023, p. 1), que nos pergunta: "O sono tem dono?", podemos questionar: "O tempo tem dono?".

Ao longo deste capítulo, a pergunta que permanece é: afinal, a quem pertence o tempo da criança? Pertence à escola, aos cronogramas, às metas e às tarefas que se acumulam para além do período escolar? Ou pertence à própria infância, com suas descobertas, brincadeiras, pausas e experimentações? Quando o tempo da criança é constantemente organizado e controlado por lógicas externas, corre-se o risco de esvaziar aquilo que é mais próprio dessa fase da vida: a vivência plena do presente.



SUMÁRIO

É preciso defender a infância como tempo em si, e não apenas como preparação para o futuro. A criança não está apenas "se tornando" algo; ela já é sujeito no agora. Quando a escola se orienta exclusivamente por metas produtivas e resultados, acaba impondo às crianças um ritmo que não lhes pertence. Como nos provoca Derdyk (2025), o tempo da criança é um tempo das miudezas, que coloca em suspenso o tempo cronometrado dos adultos. Esse desencontro evidencia o quanto o tempo infantil é diferente do tempo adulto, e o quanto essa diferença precisa ser respeitada.

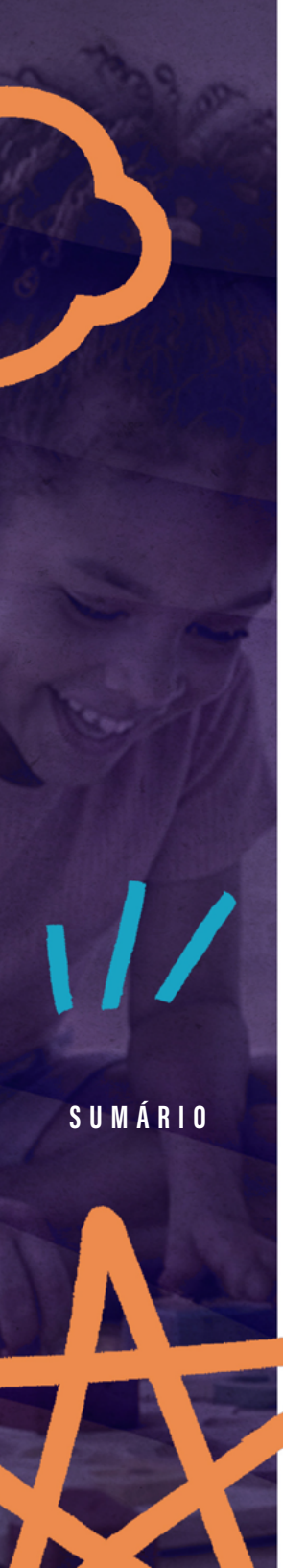
Devolver o tempo à infância não significa abandonar a responsabilidade educativa, mas repensá-la. Significa abrir espaço para que o cotidiano escolar seja atravessado por experiências, surpresas e pelo brincar. Ainda nas palavras de Derdyk (2025, p. 65), "abrir espaço e tempo para rever o cotidiano da escola, em sua organicidade [...] será a oportunidade para ressignificar os hábitos e os padrões que desviam o ambiente de aprendizagem".

Talvez o grande desafio esteja justamente aí: revisar a bússola que orienta nossas práticas e reconhecer que o tempo da criança não deve ser comprimido para caber na lógica da produtividade. Ele deve ser, em vez disso, protegido como condição essencial para que a infância seja, de fato, vivida.

REFERÊNCIAS

ACORSI, R. Uma questão de tempo? Notas sobre ensinar e aprender na contemporaneidade. *In*: KLEIN, R. R.; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão escolar:** implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010.

BEMGOCHEA JUNIOR, D. P.; SANTOS, S. S.; PEREIRA, A. R.; CÓRDOVA, A. J. Neoliberalismo e o cerceamento da educação: a compreensão de professoras. *In:* ALBERTI, T. F.; SANTOS, S. S.; BORGES, S. M. (Orgs.). **Convocações ético-político-epistemológicas nos contextos de trabalho com a Psicologia Escolar e Educacional.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. p. 108-134.



SUMÁRIO

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 mar. 2026.

DERDYK, E. **Composições [en]cantos para a arte na educação.** São Paulo: Diálogos Embalados, 2025.

HATTGE, M. D.; HORN, C. I.; SCHWERTNER, S. F. Oitentena: brincando de salvar o mundo do coronavírus. *In:* LIMA, S. D. (Org.). **Notas sobre o brincar**: experiências na constituição de uma brinquedoteca. Estância Velha, RS: Z Multi Editora, 2021. p. 116-124.

RESENDE, H. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. *In:* RESENDE, H. **Michel Foucault:** o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 127-140.

SCHWERTNER, Suzana Feldens. **O sono tem dono?** Ilustrações de Oscar Reinstein. Curitiba: Appris, 2023.

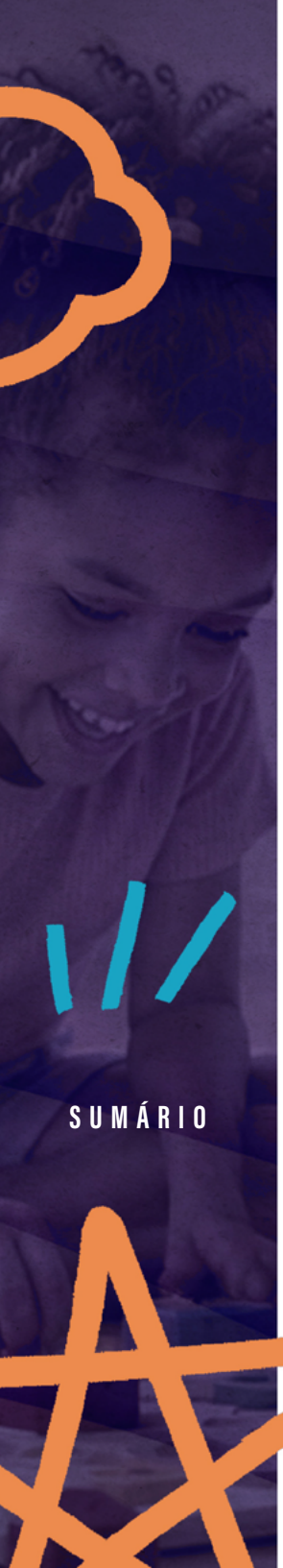


3

Letícia de Lima Borges
Eliana da Costa Pereira de Menezes

QUEM ESCUTA AS INFÂNCIAS "QUE NÃO APRENDEM"? TRAVESSIAS DE UM OLHAR

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-822-1.3



SUMÁRIO

[Joana, 9 anos. Criança tímida, tranquila, curiosa. Família de nível social bastante vulnerável. Frequenta o quinto ano de uma escola municipal. Alfabetizada ao final do quarto ano, principalmente, graças à atuação daquela professora. Ainda sente vergonha de ler em voz alta, lê pausada e atentamente exprimindo insegurança. Estigmatizada. Mas escreve, lê e interpreta pequenos textos, inclusive corrigindo as subtrações de letras nas palavras escritas. Realizou exames fonológicos investigativos e sugestivos de perdas auditivas bilaterais. Encaminhada para AEE por conta de dificuldades na aprendizagem para se alfabetizar no ano anterior. Em nosso encontro foi convidada a escrever uma carta para a Joana do passado ou do futuro, imediatamente escolheu a Joana do passado. Quando indagada a escrever algo sobre a escola para a Joana do passado, demonstrou insatisfação com o nível escolar atual pela exigência de copiar e copiar do quadro, em contrapartida, pela saudade da pré-escola. Ao ser questionada por querer voltar para a pré-escola, a criança diz: "eu queria voltar para o pré porque lá a gente brinca! Aqui a gente só copia, copia, copia e não dá tempo. Não consigo acompanhar".] Anotações de uma Professora Escutadora, 2026.

O que faz com que olhemos para as infâncias frequentemente buscando algo que falta e não o que já se é? O que faz com que produzamos o desejo de antecipar saber sobre as infâncias sem escutar o que elas mesmas têm a nos dizer sobre si e sobre as relações que estabelecem? Em que momento deixamos de olhar para as infâncias na sua dimensão singular e para os contextos sociais e culturais que as produziram daquele modo e não de outro? E por que olhamos para essas mesmas infâncias como quem sabe indicar o que elas têm para corrigir, normalizar e, principalmente, diagnosticar em seus corpos? O que buscamos quando avaliamos e nomeamos as infâncias? Olhamos o quê, a partir de que lugar e concepções? Que práticas cotidianas nos levam a operacionalizar sobre as infâncias na escola, relações de poder e saber que imprimem exclusivamente em seus corpos o estigma da não aprendizagem?



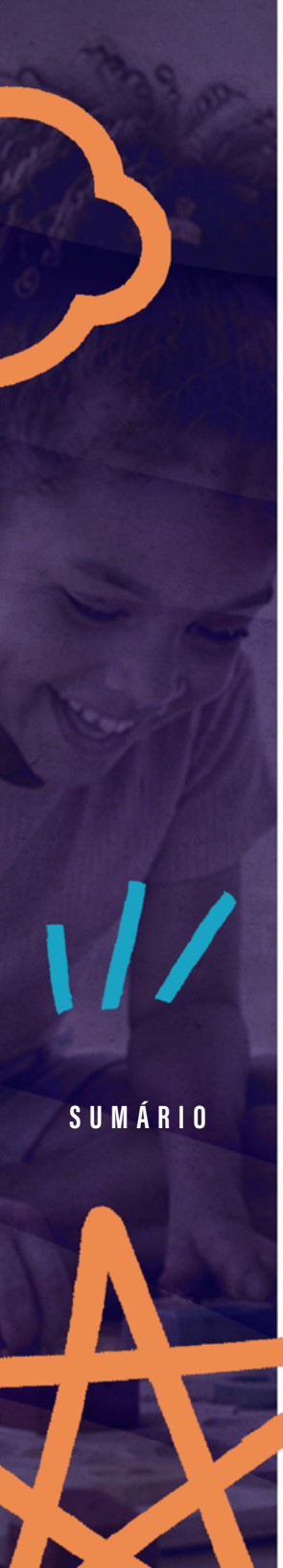
SUMÁRIO

Essas são interrogações que mobilizam nossas práticas profissionais com/na escola, mas, sobretudo, nosso pensamento enquanto professoras que se querem escutadoras das infâncias. Para tanto, a partir da vontade de escuta das infâncias, estabelecemos reflexões críticas sobre as discursividades operadas em torno das infâncias que não aprendem na escola e o olhar produzido sobre elas desde as relações de poder e saber que estabelecemos nesse espaço. Desejando convocar, dessa forma, o olhar pedagógico para uma travessia que emerge do movimento que chamamos de práticas escutadoras.

DE ONDE PARTIMOS...

> Não apenas mudança de forma, mas uma subversão mais radical, do próprio olhar, do local onde se fala, do que se pretende olhar e, tão importante, do olhar sobre o próprio olhar. [...] Buscar na criança o que ela sabe, o que ela tem, suas possibilidades, e não o que lhe falta, o defeito, o que a diferencia da norma socialmente estabelecida (Moysés, 2001, p. 126).

As discussões sobre inclusão escolar têm ocupado lugar central nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente a partir da ampliação do direito à educação para todos com a atualização da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, homologada recentemente pelo Decreto 12.686, de 20 de outubro de 2025 (Brasil, 2025). No entanto, para além de sua dimensão normativa e legal, os processos de inclusão podem ser analisados também a partir de uma perspectiva crítica que problematiza os modos pelos quais os sujeitos são produzidos, objetivados e regulados no interior das instituições educativas. Nesse contexto, as perspectivas pós-críticas oferecem ferramentas teóricas importantes que nos convocam a problematizar



SUMÁRIO

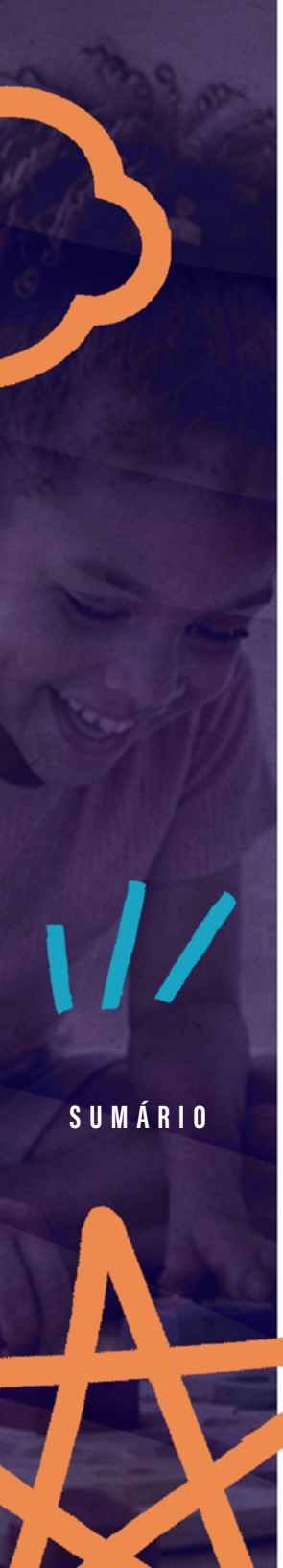
as relações de poder que atravessam as práticas pedagógicas e os modos de governar as infâncias nos processos educativos.

Com essa perspectiva, deslocamos o foco das análises que buscam explicar ou resolver problemas pedagógicos a partir de noções binárias de melhores/piores ações e práticas ou melhores/piores soluções técnicas. Em vez disso, procuramos questionar os discursos, saberes e práticas que produzem regimes de verdades, sobre os modos de ser e estar no mundo, que sustentam grande parte das concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo, das infâncias, convidando-nos a suspender nossas verdades e voltar a olhar bem para pensar de outros modos.

Nesse sentido, conceitos que por muito tempo foram considerados universais passam a ser questionados, como norma, desenvolvimento, aprendizagem, infância, entre outros. Desse modo, sob tal perspectiva, desloca-se a noção de infância entendida como uma etapa única, natural e universal do desenvolvimento humano e de preparação para a vida adulta, para ser reconhecida na sua multiplicidade, portanto, infâncias. Sujeitos ativamente produtores de culturas, significados e experiências, atravessados por fatores históricos, sociais, culturais, políticos, educacionais e diferentes relações de poder.

Diante desse movimento no pensamento, torna-se possível problematizar como os processos de inclusão, ao mesmo tempo em que buscam garantir direitos e ampliar a participação de sujeitos historicamente excluídos, como as crianças que não aprendem na escola, também operam como dispositivos de normalização e disciplinamento dos corpos infantis. Isso acontece porque, nos processos inclusivos, são mobilizados mecanismos de avaliação, diagnóstico e acompanhamento que identificam, classificam e rotulam as crianças para produzir determinadas formas de viver a infância.

Inspiradas nessas provocações, este texto tem como objetivo convidar à reflexão crítica sobre as práticas de disciplinamento

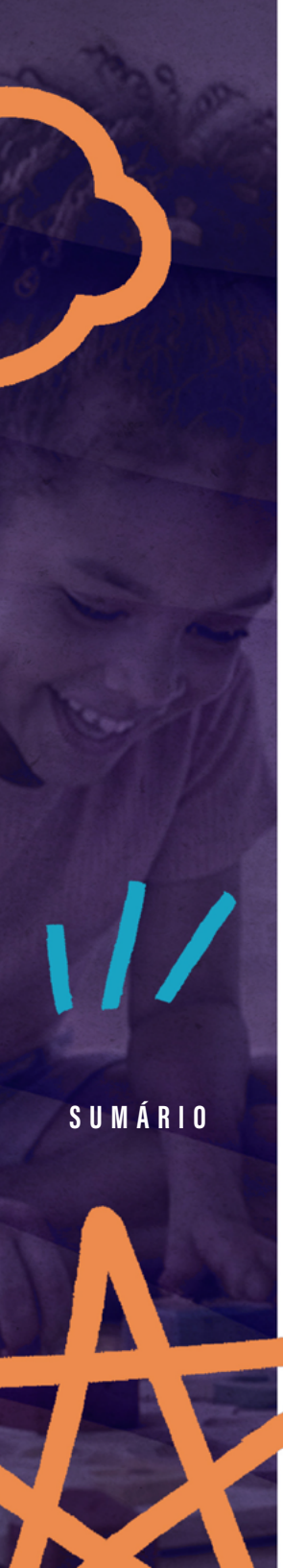


dos corpos infantis, considerando as relações de poder que se estabelecem nos/a partir dos processos de inclusão nas práticas cotidianas das instituições educativas. Propõe-se, assim, o movimento de travessia do olhar pedagógico para que se produzam práticas escutadoras com a escola e as infâncias. Para tanto, mobiliza-se um repertório teórico composto por autoras e autores cujas perspectivas epistemológicas ancoram as problematizações aqui empreendidas em um referencial pós-crítico. Destacam-se, especialmente, as contribuições de Maria Aparecida Moysés (2001), Núria Pérez de Lara Ferre (2001), Carlos Skliar (2003a; 2003b) e Michel Foucault (2014).

INFÂNCIAS, DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS E RELAÇÕES DE PODER

Assumir a historicidade no olhar das práticas cotidianas amplia as condições de possibilidades de tentar construir a subversão do olhar normativo tão evidente nas práticas pedagógicas e nos processos educacionais. Nas relações de poder com as infâncias que não aprendem, "perceber os limites do olhar talvez coloque limites ao classificar. Buscar na criança o que ela sabe, o que ela tem, suas possibilidades, e não o que lhe falta, o defeito, o que a diferencia da norma socialmente instituída" (Moysés, 2001, p. 126) seja, talvez, um dos movimentos pedagógicos mais difíceis, pois tensiona as próprias estruturas que produzem exclusão e nos colocam no movimento de travessia do olhar, convocando-nos a suspender e olhar de outros modos.

Para compreender como esses processos normativos de classificação e regulação se manifestam nas instituições escolares, desde a modernidade, o filósofo francês Michel Foucault oferece importantes ferramentas analíticas, principalmente demonstrando



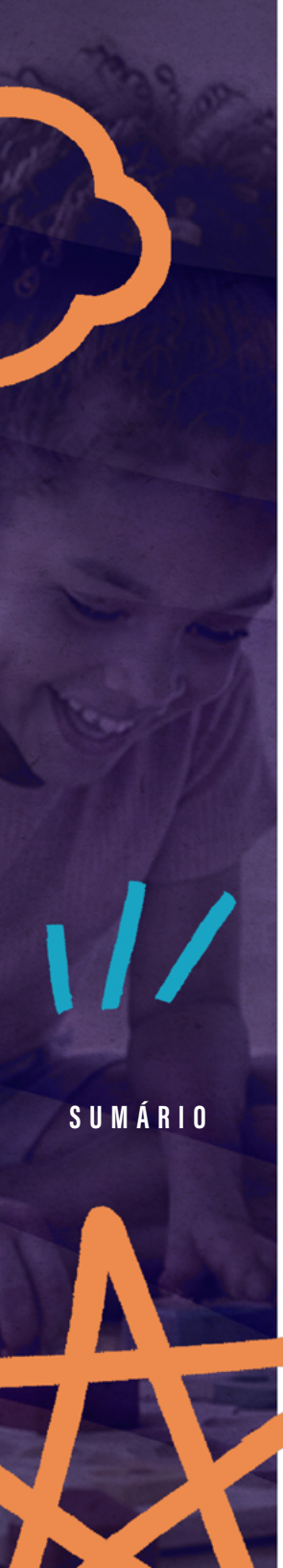
SUMÁRIO

como o poder não opera apenas de forma repressiva, mas, sobretudo, produtiva, produzindo saberes, práticas e sujeitos. Ao analisar, na obra Vigiar e Punir (2014), o funcionamento das instituições disciplinares, o autor evidencia que o poder opera por meio de práticas que organizam e regulam os comportamentos dos indivíduos.

Segundo Foucault (2014), a disciplina constitui um conjunto de técnicas destinadas a produzir corpos úteis e obedientes. Essas técnicas atuam sobre os gestos, os movimentos, os espaços e os tempos dos indivíduos, estabelecendo padrões de conduta e comportamentos considerados adequados. Para ele, "o corpo, torna-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se novas formas de saber" (Foucault, 2014, p. 152). Nesse contexto, a escola aparece como uma instituição central na produção de corpos disciplinados a partir de técnicas de sujeição; basta pensarmos sua estrutura: a organização do espaço escolar, a divisão do tempo em horários, os sistemas de avaliação, o conjunto de rotinas e normas propostas, entre outros exemplos.

Tal conjunto de técnicas não se manifesta apenas por meio de imposições explícitas de autoridade; elas operam, também, por meio de práticas cotidianas, agindo no detalhe, na minúcia do controle. Entre elas, destacamos o ato de orientar a criança a permanecer sentada, a controlar o volume da voz e o momento adequado de falar, a organizar filas, determinar os tempos de chegada, o tempo do brincar, o tempo do lanchar, o tempo da realização da atividade, o tempo para ensinar e, sobretudo, o tempo e o modo aceitável para aprender.

Considerando esse conjunto de técnicas operacionalizadas nas práticas educativas, o autor Carlos Skliar (2003a; 2003b) alerta para o risco de compreendermos os processos inclusivos como meros processos de adaptação dos sujeitos considerados diferentes às normas estabelecidas pela escola. Nessa lógica, a diferença deixa de ser reconhecida como potência singular e passa a ser tratada como problema a ser corrigido. Assim, o corpo infantil, especialmente



SUMÁRIO

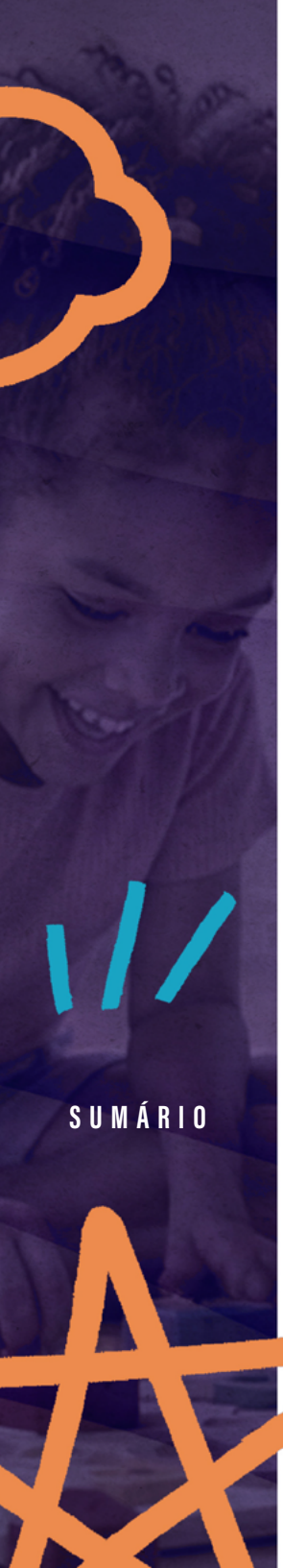
aquele que carrega o estigma da não aprendizagem, torna-se alvo de vigilância constante até que apresente um comportamento útil, produtivo ou socialmente aceito. Se, ainda assim, não se aproximar o suficiente da norma desejada, seu corpo recebe a marca da comparação, da incorrigibilidade e/ou da estigmatização, geralmente, a partir da produção diagnóstica ou do não investimento pedagógico.

Nesse contexto, a inclusão e seus processos aparecem como um campo complexo e paradoxal. Ao mesmo tempo em que representa uma conquista importante na garantia de direitos à educação, possibilitando a visibilização de vidas antes excluídas do contexto escolar e social, também se torna o mecanismo que mobiliza dispositivos de normalização que intensificam a vigilância, classificação e/ou estagnação sobre os corpos considerados diferentes. Quem escuta as infâncias produzidas como aquelas que "não aprendem" na escola?

TRAVESSIAS DO OLHAR:
ESCUTAR O QUE INSISTE

> [...] pensar de outro modo a educação, que não é nada mais do que pensar de outro modo nossa relação com o outro, que não requer outra coisa além de arriscar-se a pensar de outra maneira a mesmidade (Ferre, 2001, p. 15).

O desejo de Joana não pode ser lido de forma apressada, como regressão, imaturidade ou dificuldade de adaptação. Ao contrário, ele se apresenta como enunciação potente, como um gesto de linguagem que nos interpela enquanto professoras. Quando Joana diz que quer voltar para a pré-escola "*porque lá a gente brinca*", ela não apenas expressa saudade, mas denuncia uma experiência escolar empobrecida, marcada pelo controle sobre o corpo, pela repetição mecânica, pela cópia e pela invalidação da aprendizagem que

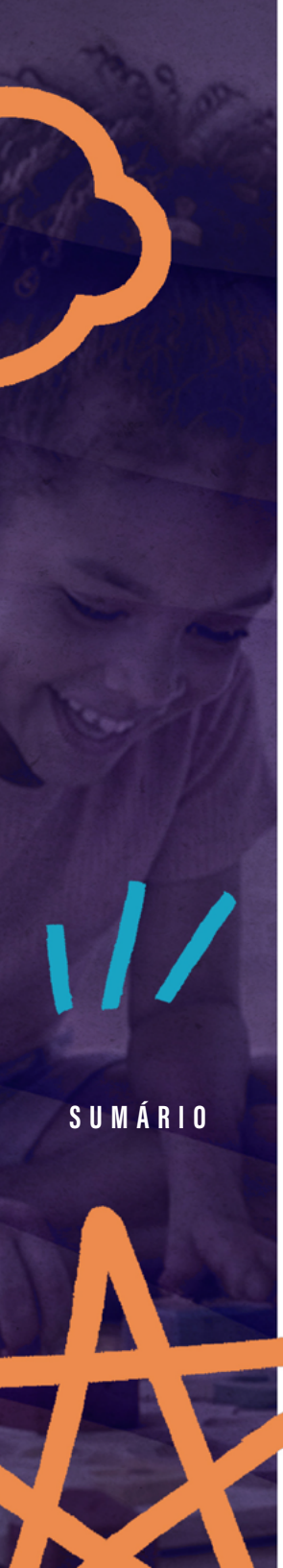


lhe é possível. Sua fala produz uma fissura no discurso pedagógico dominante. Ela desloca o foco da suposta incapacidade individual para a análise das práticas escolares. O problema, então, deixa de estar apenas na criança que "*não acompanha*" e passa a ser, também, das condições de ensino que não possibilitam e não validam as diferentes formas de aprender.

Escutar Joana exige, portanto, um exercício ético e político: suspender o julgamento e acolher sua fala como produção legítima de sentido. Isso implica reconhecer que as crianças sabem sobre a escola, produzem leituras sobre suas experiências e elaboram críticas, ainda que nem sempre nos moldes esperados pelo discurso adulto. Nesse cenário, a escola que não escuta é a escola que somente copia. A escola que somente copia busca, pela (re)produção de corpos, que repitam seu padrão esperado.

Refletimos criticamente, com isso, que a centralidade da cópia, evidenciada na narrativa de Joana, não é um elemento isolado, mas parte de um modo de organização pedagógica que privilegia a reprodução em detrimento da criação singular e inventiva. Copiar do quadro torna-se, assim, uma prática disciplinar que organiza o tempo, regula o corpo e define o que significa aprender. Pensemos: ao copiar, a criança permanece sentada por longos períodos; tem sua fala silenciada; seus movimentos controlados e a reprodução de um modelo previamente estabelecido.

Essa prática, naturalizada e aparentemente neutra, atua como tecnologia de poder que produz um determinado tipo de sujeito: atento, obediente, silencioso e produtivo. No entanto, para crianças como Joana, esse modelo pode produzir efeitos de exclusão, uma vez que não considera singularidades, contextos e realidades, apenas padrões. Assim, a cópia, ao invés de ser apenas uma estratégia pedagógica, torna-se um dispositivo de normalização que seleciona quais corpos são capazes de aprender e quais (por aprenderem não como e nem o que a escola espera) serão marcados como deficientes.



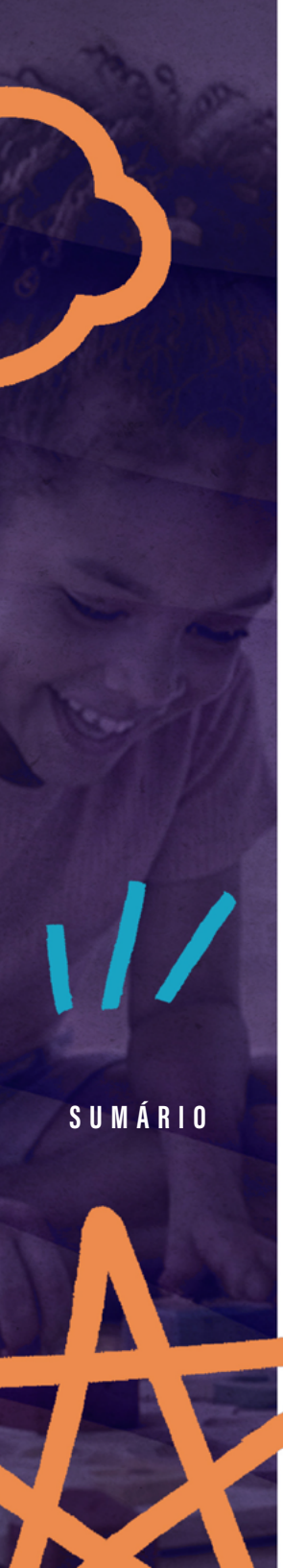
SUMÁRIO

ENTRE DIAGNÓSTICO E ESCUTA:
QUEM NOMEIA QUEM?

Outro aspecto que atravessa a experiência de Joana é sua inserção em processos de avaliação e diagnóstico. Encaminhada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e submetida a exames, sua trajetória escolar passa a ser mediada por saberes especializados que, em sua maioria, fundamentam-se na concepção institucionalizada de desenvolvimento e aprendizagem, evidenciando a crença pela verdade que vai explicar em si as dificuldades apontadas, não deixando espaço para dúvidas e inquietações.

Embora tais processos busquem contribuir com as práticas pedagógicas na escola, convidamos a problematizar os efeitos que tais encaminhamentos, feitos levianamente, podem produzir, sobretudo quando avaliam e nomeiam uma criança a partir de um olhar que não vê, mas anula o que se é, porque já tem uma representação (de desenvolvimento e aprendizagem) antecipada que a inscreve no corpo. Corremos o risco de reduzir aquela existência, exclusivamente, "ao peso do estigma produzido sobre ela, ao peso do não-aprender" (Moysés, 2001, p. 47), desprezando suas potencialidades, experiências e saberes. Porque "feito o diagnóstico, como um passe de mágica, cessam as pressões, como se o diagnóstico bastasse, prescindindo do tratamento. O diagnóstico não é bastante para resolver o problema, porém é o suficiente para acalmar os conflitos que um aluno que não-aprende-na-escola gera" (Moysés, 2001, p. 46).

Entre diagnóstico e escuta, torna-se fundamental tensionar: O que avaliamos em uma criança? A partir de que parâmetros? Que lentes teóricas usamos sobre normalidade? Para que e quem a nomeamos? Quem nomeia? Quem escuta? Acreditamos na avaliação que



SUMÁRIO

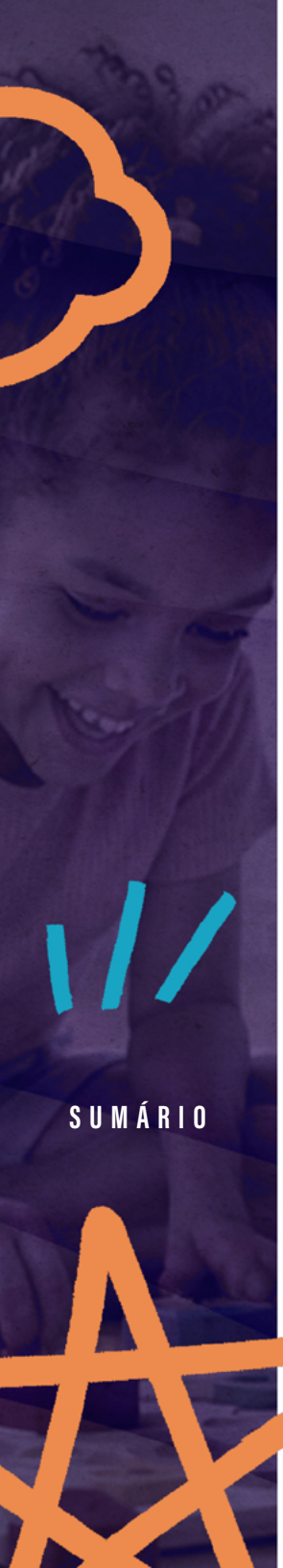
olha como quem escuta e respeita as condições concretas de vida que se apresentam ali, suspendendo as representações que nos constituem socialmente e os parâmetros que tentam nos homogeneizar. Ao deslocarmos o foco do diagnóstico para a escuta, abrimos espaço para que a criança deixe de ser apenas objeto de análise, escrutínio e/ou correção (Borges, 2024) e passe a ser sujeito em si mesma, inteira, concreta.

O brincar, evocado por Joana, emerge como elemento central nessa discussão. Longe de ser apenas uma atividade recreativa, o brincar constitui uma forma legítima de linguagem, por meio da qual as crianças elaboram experiências, constroem conhecimentos e produzem seus sentidos sobre o mundo. Ao afirmar que "*lá a gente brinca*", Joana nos lembra que o brincar também é um modo de aprender e expandir quem se é. Sua ausência, portanto, não é isenta nesse contexto: ela empobrece a experiência escolar porque restringe as possibilidades inventivas, subversivas e singulares do criar e produzir sentidos outros, denotando a operacionalização dos mecanismos de controle que organizam a vida escolar.

Diante dessas reflexões, convocamos a escutar o que insiste!

PRÁTICAS ESCUTADORAS:
UM DESLOCAMENTO NECESSÁRIO

Ao propormos o movimento de travessia do olhar pedagógico para que se produzam práticas escutadoras com a escola e com as infâncias, destacamos que tal movimento não é outra tentativa técnica de objetivação; trata-se, na verdade, de construir e evidenciar uma postura ética consigo mesmo e com o outro nas relações de poder estabelecidas. Postura essa que implica abrir mão da decisão

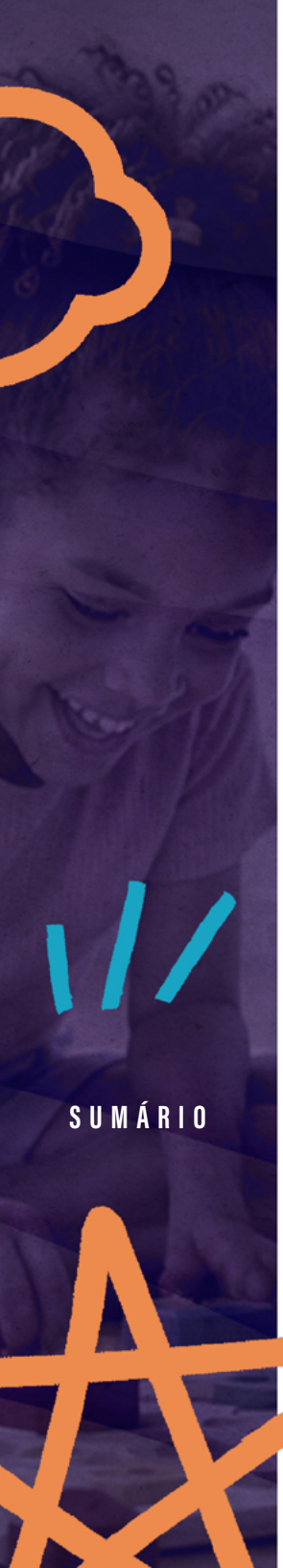


SUMÁRIO

de, *a priori*, querer reduzir os modos de ser e estar das crianças às concepções de norma, desenvolvimento e aprendizagem produzidos pelas ciências modernas como universais. Trata-se de reconhecer a criança como sujeito de saber nas relações; valorizar suas narrativas e experiências como parte do processo subjetivo dela mesma; manter um olhar atento para si e problematizador das práticas pedagógicas naturalizadas; e cultivar a disponibilidade de escuta para abrir-se ao imprevisível e ao não planejado.

Trata-se de um movimento de olhar para si e refazer o caminho entre denúncias e anúncios, entre crítica e esperança, pôr-se em travessia para escutar. Escutar, nesse sentido, não é apenas ouvir, mas deixar-se afetar pelo que o outro diz – e, sobretudo, pelo que sente, faz, silencia, recusa e inventa. Desse modo, deslocar nossas práticas pedagógicas para pensá-las como práticas escutadoras não significa ausência de intencionalidade pedagógica, mas sim a construção de relações mais horizontais, nas quais o ensino não se sobrepõe às experiências das crianças, mas dialoga com elas.

Nessa direção, a travessia torna-se um movimento inacabado, constrói-se e transforma-se mutuamente nas relações que estabelecemos com as crianças. Não se sobrepõem umas às outras, não são lineares, comparativas e nem se somam. São únicas em si, cada uma na sua dimensão subjetiva. A travessia do olhar pedagógico não se dá de forma imediata ou definitiva. Trata-se de um processo contínuo, marcado por tensões, dúvidas e deslocamentos. Com isso, ela exige que revisitemos nossas práticas, nossas certezas e nossos modos de olhar para as infâncias, permanentemente. No caso de Joana, a travessia implica perguntar: o que sua saudade nos ensina sobre a escola? Que práticas estamos produzindo? Que infâncias estamos autorizando a existir? Perguntas que não buscam respostas fechadas, mas caminhos para pensar outras possibilidades de estar com as crianças na escola.



SUMÁRIO

ENTRE "O QUE FALTA" E O QUE INSISTE:
CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TRAVESSIA

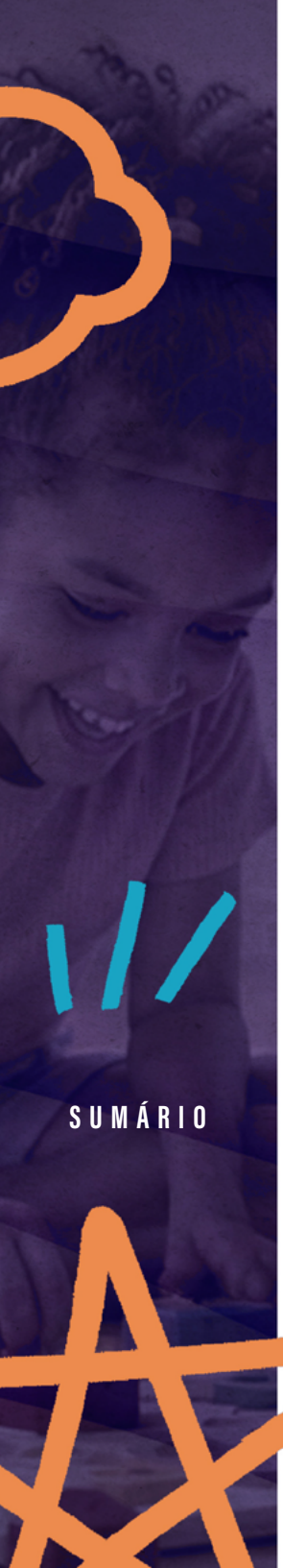
> Habitamos as margens da imprevisibilidade e do devir, pois sem receitas, outros tantos territórios quanto forem possíveis evidenciam a educação como processo irrepetível na potência dos encontros entre singularidades múltiplas que a escola produz (Borges, 2024, p. 155).

Ao longo deste texto, buscamos tensionar os discursos que produzem as infâncias que têm invalidadas suas aprendizagens pelo crivo da norma e, como efeito, são produzidas como sujeitos faltantes, deslocando o olhar para escutar aquilo que nelas insiste: suas vozes, seus gestos, suas experiências, suas formas de aprender e existir.

Joana, com sua fala simples e potente, nos convoca a (re)pensar a escola que temos e a escola que desejamos construir. Sua experiência evidencia que a escola não valida o que elas aprendem como aprendizagem possível. Consequentemente, não são as crianças que não aprendem na escola, mas as práticas pedagógicas que falham ao não escutar e não acolher a multiplicidade de modos de aprender.

Escutar as infâncias, portanto, não é apenas um ato de sensibilidade, mas um gesto ético e político. Implica resistir às lógicas de normalização, questionar regimes de verdade e inventar outras formas de fazer escola. Talvez, então, a pergunta que inaugura este texto – "quem escuta as infâncias 'que não aprendem'?" – precise ser deslocada. Não se trata apenas de quem escuta, mas de como escutamos e, sobretudo, do que fazemos com aquilo que, ao escutar, passa a nos atravessar.

A travessia é contínua...



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BORGES, L. L. **Quem está na escuta? Carta às infâncias e a seus modos heterotópicos de (re)existir com e no mundo**. 2024. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2024.

BRASIL. Decreto 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html. Acesso em: 20 mar. 2026.

FERRE, N. P. L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. *In:* LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOYSÉS, M. A. A. A **institucionalização invisível:** crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SKLIAR, C. **A educação que se pergunta pelos outros**. Porto Alegre: Mediação, 2003a.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.





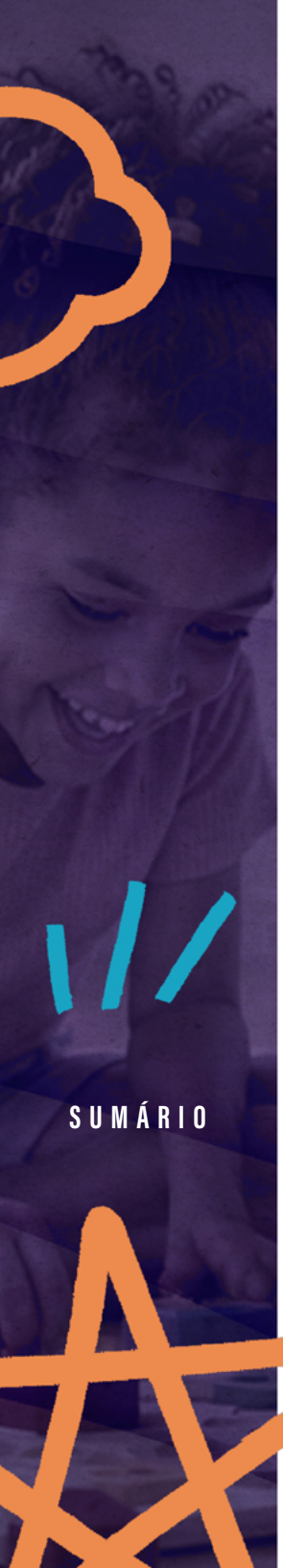


4

Yasmin do Nascimento Centena
Mayra Francini Paula
Morgana Domênica Hattge

QUESTÕES DE GÊNERO E CONFLITOS ENTRE MENINOS E MENINAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-822-1.4



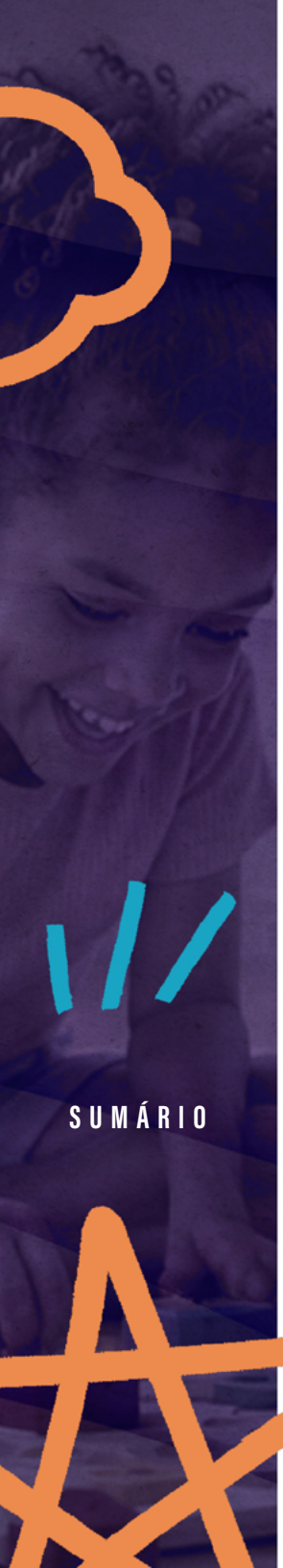
SUMÁRIO

Observa-se que os conflitos entre meninos e meninas, nos Anos Iniciais da Educação Básica, desenvolvem-se gradativamente. Com isso, as situações que englobam gênero vêm sendo cada vez mais evidenciadas no ambiente escolar, o que acaba se tornando um desafio para os profissionais da educação.

De acordo com Silva e Montino (2021), alguns fatores que contribuem para essa análise são culturais, históricos e sociais, desenvolvendo-se conforme o contexto familiar e social, influenciando essa separação entre os dois gêneros. Nessa conjuntura, é comum que meninas sejam incentivadas, desde cedo, a se envolverem com brincadeiras relacionadas ao cuidado de bonecas, afazeres domésticos e atividades ligadas ao ambiente da cozinha, reforçando, assim, estereótipos associados à fragilidade e ao papel tradicionalmente feminino. Já os meninos seguem uma linha de brincadeira e atividades que exigem força, resistência e autoridade, reforçando um estereótipo de masculinidade e superioridade.

O presente capítulo vincula-se ao projeto "Anos iniciais do Ensino Fundamental: que lugares ocupam as infâncias nesse contexto?", aprovado na Chamada CNPq/MCTI nº 10/2023 - Edital Universal CNPq e com CAAE 78795724.2.0000.5310 do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP). O estudo se orienta a partir do seguinte questionamento: De que modo a cultura escolar é compreendida por crianças de 6 a 11 anos, estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

A pesquisa ocorreu em encontros organizados em um Laboratório de Experimentação e Brinquedoteca (Labrinque - Univates), onde as crianças brincaram, desenharam, jogaram e conversaram com as pesquisadoras e bolsistas vinculadas ao projeto. O convite para a participação das crianças foi feito através das redes sociais, solicitando-se adesão das famílias ao projeto mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).



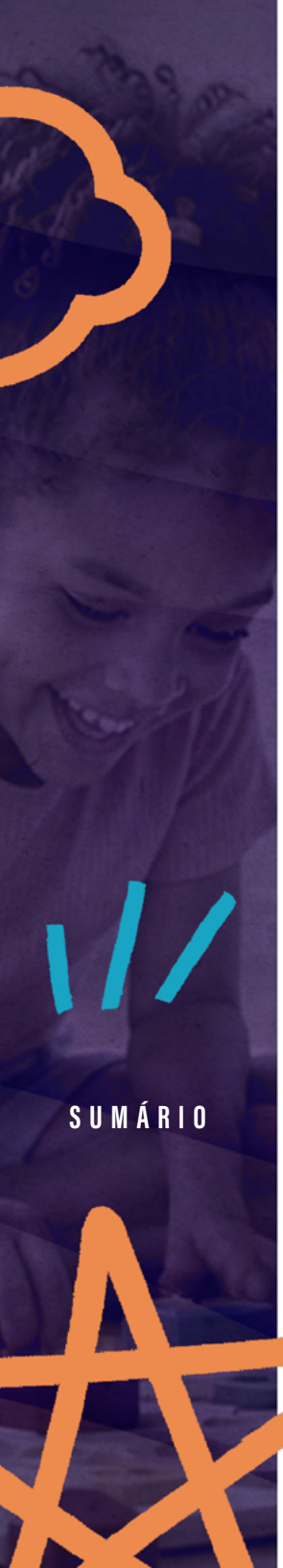
SUMÁRIO

Posteriormente, as crianças foram convidadas a conhecer o estudo, os procedimentos de pesquisa e assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), desenvolvido por meio de texto e ilustrações para que mesmo as crianças ainda em processos de alfabetização pudessem compreender o documento.

Muitas questões já foram trazidas pelas crianças nessas conversas, tendo a questão dos conflitos entre meninos e meninas presente em todos os encontros realizados. Nas situações observadas, a disputa por áreas da escola mostrou-se um problema recorrente no dia a dia das crianças, principalmente quando se trata de brincadeiras esportivas e coletivas, nas quais as competições entre elas evidenciam conflitos e hierarquização. Durante conversas com as crianças, ficou evidente que os meninos tendem a ocupar lugares de poder e dominação nas brincadeiras, impondo decisões e regras nas atividades propostas. Esse funcionamento consolida desigualdades que se manifestam desde a infância, as quais, nessas atividades, são expostas quando os meninos assumem papéis de liderança e autoridade, enquanto as meninas permanecem em condições de maior vulnerabilidade e menor participação.

Essa dinâmica também é observada em outras pesquisas que analisam relações de gênero dentro das escolas. Adotando essa perspectiva, a pesquisa desenvolvida por Alvarez e Faria (2025) mostra que a ocupação do ambiente escolar está diretamente relacionada às culturas e padrões históricos estabelecidos pela sociedade. A partir de mapeamentos realizados nos pátios escolares, as autoras evidenciam que os meninos ocupam as áreas centrais destinadas às práticas esportivas e à realização de atividades coletivas com maior frequência, enquanto as meninas permanecem em locais com menor circulação e visibilidade.

Ainda segundo o estudo, isso impacta significativamente o comportamento dos alunos, pois os pátios escolares desempenham



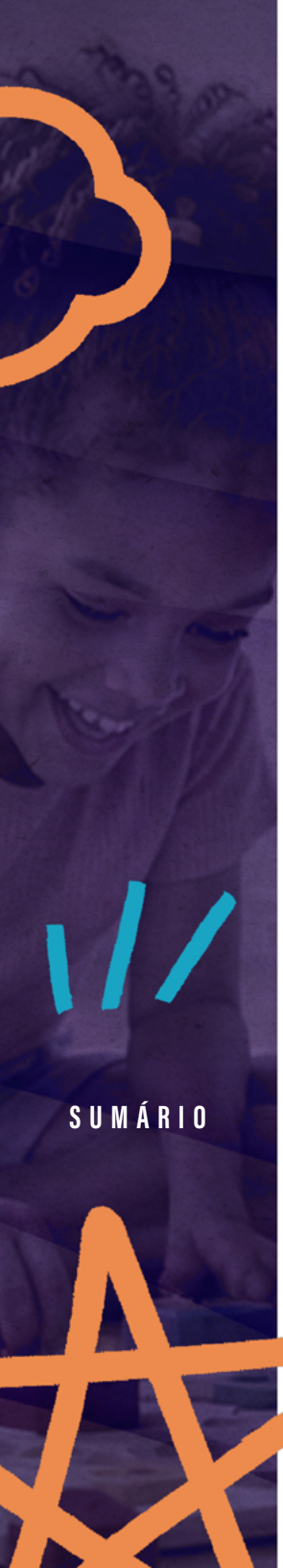
SUMÁRIO

um papel central na formação de percepções sociais e individuais das crianças. Essa organização contribui para a naturalização de relações de poder entre meninos e meninas, reforçando desigualdades que se apresentam desde a infância no ambiente escolar (Alvarez; Faria, 2025).

Outra questão relatada pelas crianças no estudo que vimos desenvolvendo é que, em algumas situações em sala de aula, professoras adotam tratamentos diferentes entre meninos e meninas, orientados por estereótipos socialmente construídos. Segundo as crianças, parte das docentes demonstra compreender as meninas com mais incentivo e acolhimento, evidenciando um cenário de maior atenção e cuidado no ambiente escolar para com elas.

Esse tipo de prática não intencional contribui para a reprodução de percepções distintas de gênero pelas crianças, produzindo um impacto negativo na vida social e escolar dos meninos e das meninas. Ao serem constantemente associados à resistência, autonomia e poder, muitos meninos acabam tendo suas necessidades emocionais e pedagógicas ocultadas. Essa condição pode gerar sentimentos de inferioridade e inadequação no contexto da sala de aula, especialmente quando suas dificuldades não recebem a mesma atenção e sensibilidade.

Tal disparidade reflete diretamente nas interações entre as crianças no espaço escolar, contribuindo para a manifestação de práticas de hostilidade, desrespeito e violência verbal. Durante alguns encontros realizados no Laboratório de Experimentação e Brinquedoteca (Labrinque – Univates), as meninas relataram que, ao participarem de atividades específicas, sentiram-se desconfortáveis em razão de comentários e julgamentos por parte dos colegas. Esses relatos não surgem de maneira espontânea, mas se constroem socialmente a partir das relações e práticas observadas no cotidiano escolar.

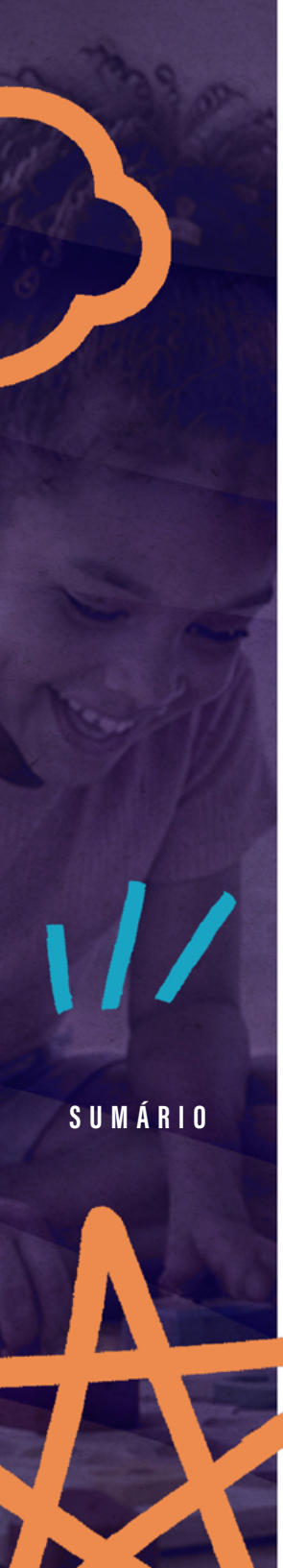


Percebe-se, nesse sentido, que os estereótipos de gênero presentes na escola, especialmente aqueles que conferem às meninas um tratamento mais acolhedor e protetivo por parte dos adultos, influenciam diretamente a forma como meninos e meninas se percebem e se relacionam. O ambiente escolar, portanto, não é neutro: ele desempenha um papel central na organização do espaço, nas interações e na vivência coletiva das crianças, moldando experiências que repercutem tanto no presente quanto na construção de suas identidades.

Como é discutido em Composições [en]cantos (Derdyk, 2025), a metamorfose não é a substituição de uma fase por outra, mas a coexistência dos diferentes possíveis dentro de um mesmo ser. A criança tímida não precisa deixar de ser tímida para se tornar extrovertida, bem como a criança agitada não precisa parar de brincar, rir e sorrir. Essa perspectiva reforça que a ética escolar deve ser do acolhimento: valorizar as personalidades das crianças, promovendo um ambiente de respeito, amizade e equidade, em vez de reforçar estereótipos ou práticas de violência verbal e hostilidade.

A partir da compreensão das diferentes formas de personalidade das crianças, a escola não reduz apenas situações de desrespeito e desigualdade, mas também tem uma contribuição fundamental para a construção de relações saudáveis e solidárias entre meninos e meninas. Dessa forma, valorizar a diversidade comportamental e tratar cada criança com singularidade são passos essenciais para um ambiente escolar inclusivo, no qual todos tenham oportunidades de desenvolvimento social e emocional.

No entanto, quando essas diferenças não são observadas e acolhidas, as rivalidades de gênero podem se intensificar, fazendo com que as crianças possam internalizar sentimentos de invalidação, os quais repercutem não apenas na convivência escolar, mas na formação de suas identidades e relações sociais futuras. Reconhecer e lidar com esse sistema de competição e poder é fundamental para reduzir desigualdades e construir um espaço pedagógico justo e



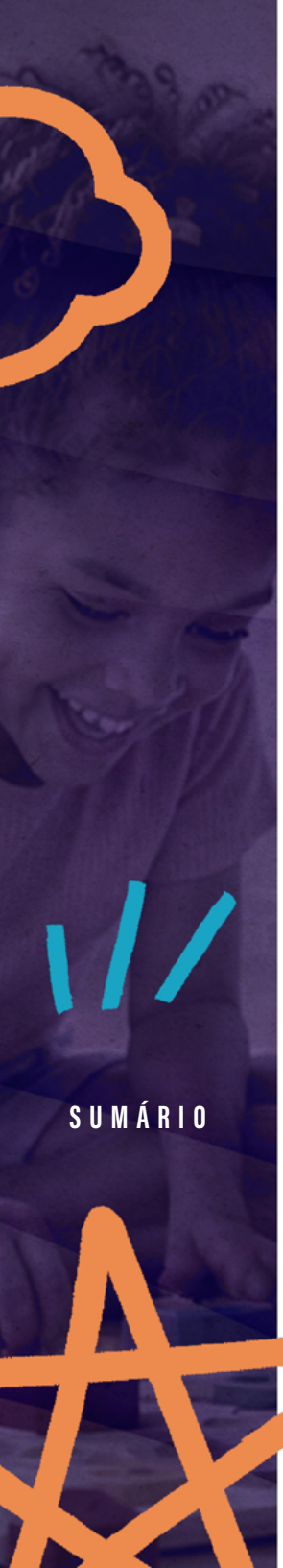
empático, preparando o terreno para compreender como os estereótipos influenciam as intenções e percepções entre meninos e meninas dentro da escola.

Para compreendermos os estereótipos construídos acerca do ambiente escolar, podemos remontar à etimologia do termo latino *genus*, que significa "nascimento", "família", "tipo", e desnaturalizar seu conceito (Stellmann, 2007). Esta palavra, gênero, muito importante nos debates contemporâneos sobre estereótipos de gênero, não ganhou um novo significado em um único momento específico, mas passou por um processo contínuo de ressignificação ao longo dos séculos para se tornar o que significa nos dias atuais. Durante esse processo, o termo foi de uma classificação gramatical para um sinônimo de sexo biológico e, finalmente, para uma categoria sociocultural (Stellmann, 2007).

Em alguns momentos da história, especificamente no século XVIII, dominava o modelo unissex, ou o chamado "sexo único", tratando os corpos de homens e mulheres como anatomicamente similares e diferenciando-os apenas por grau de perfeição (Laqueur, 1990, *apud* Stellmann, 2007). Ao final do século XVIII, com o avanço da medicina, surgiu o modelo dos "dois sexos", diferenciando radicalmente o homem e a mulher.

É impressionante pensar que pesquisadores da época passaram a enfatizar diferenças ósseas para este diferenciamento, descrevendo, por exemplo, que a mulher possuía um crânio menor. Por essa característica física, alegava-se que as mulheres tinham menor capacidade intelectual, usando a anatomia para justificar desigualdades políticas e sociais (Schiebinger, 1987; Costa, 1995, *apud* Stellmann, 2007). Tais afirmações ganhavam força devido à autoridade e à suposta neutralidade dos cientistas, cujas crenças sobre o rigor científico ajudavam a manter essas verdades na opinião pública.

Diferentemente dos significados anteriores do termo, que colocavam o gênero como diferença sexual dentro de uma lógica



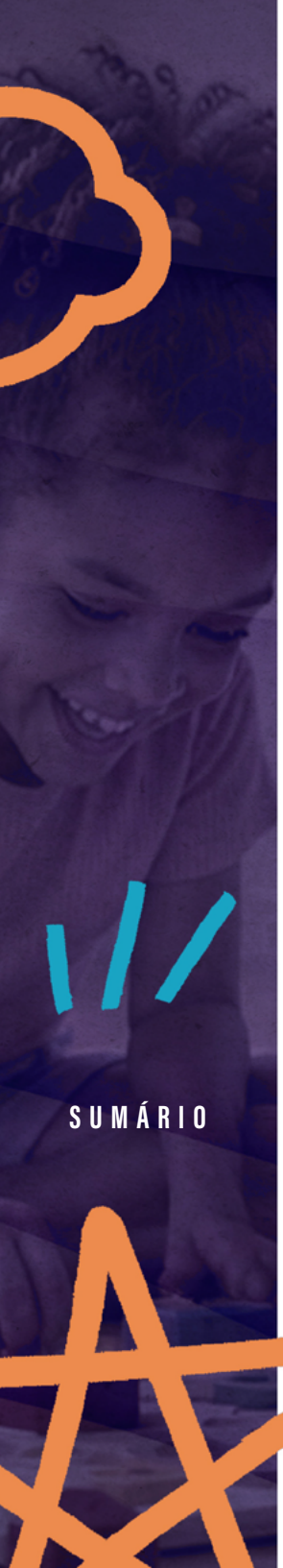
SUMÁRIO

ainda naturalizante, a ressignificação que surgiu a partir da década de 1960, pelo movimento da Segunda Onda Feminista, desloca seu conceito para as relações sociais e de poder, apresentando uma maneira diferente de compreender as desigualdades entre os homens e as mulheres. Segundo a autora Guacira Lopes Louro (1997), em sua obra *Gênero, Sexualidade e Educação,* ao recuperar o pensamento de Connell (1995), "no gênero, a prática social se dirige aos corpos". Com isso, o gênero deixa de ser uma identidade natural e passa a ser compreendido como uma construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.

Com base na seguinte afirmação: "Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso" (Louro, 1997, p. 57), compreende-se que a escola não constitui um espaço neutro, mas atua como mecanismo político e pedagógico de produção de identidades sociais, diferenças e desigualdades. Segundo Louro (1997), esse processo acontece de forma contínua e quase imperceptível por meio de práticas cotidianas, gestos e palavras banalizadas que moldam as disposições, os lugares sociais e a forma de ser dos indivíduos.

Seguindo esta lógica, a autora argumenta que a escola é o espaço privilegiado para que essa construção aconteça, pois é nela que os sujeitos passam grande parte de suas vidas, construindo identidades e definindo suas formas de estar no mundo (Louro, 1997). Ademais, Louro (1997) expõe que o gênero não pode ser compreendido isoladamente, mas junto com outros marcadores sociais, como raça, classe e sexualidade. Essa percepção nos ajuda a melhor entender o conceito de "interseccionalidade" proposto por Collins e Bilge (2021, p. 16):

> [...] em determinada sociedade, em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas categorias



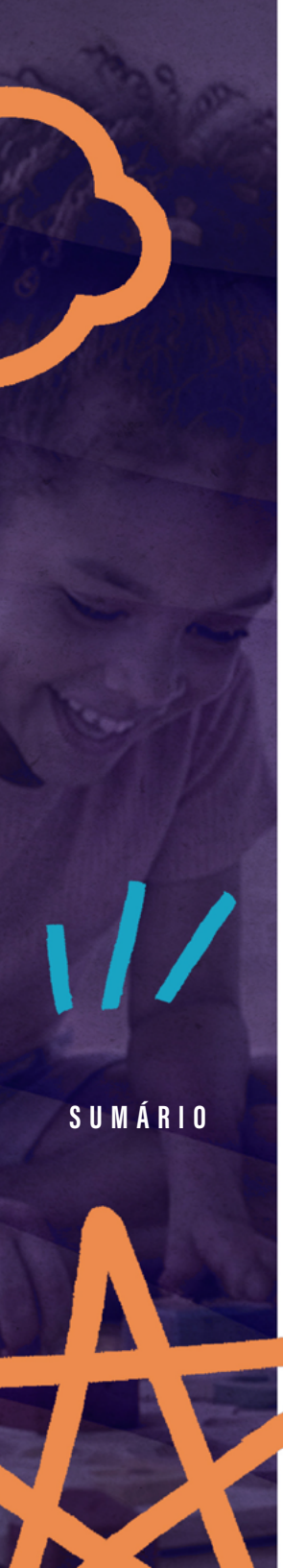
SUMÁRIO

> se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de invisíveis, essas relações interseccionais podem afetar todos os aspectos do convívio social.

Louro (1997) ressalta, ainda, que as desigualdades se produzem nas relações de poder e que a escola, ao fabricar todas essas diferenças, também reforça hierarquias. Isso quer dizer que meninos e meninas não vivenciam os estereótipos de gênero da mesma forma; uma menina negra ou de classe popular, por exemplo, além de ter que lidar com as expectativas sobre como deve ser feminina, pode enfrentar outras dificuldades (Louro, 1997).

Desse modo, o que Louro (1997) descreve como fabricação de diferenças ganha corpo muito cedo. Segundo Garcia e Toscano (2014), é na Educação Infantil que esse processo começa a se tornar mais visível. Citando as teorias de Bakhtin e Voloshinov, a construção do gênero acontece por meio da internalização de significados sociais, isto é, o processo pelo qual o indivíduo absorve normas, valores e comportamentos do meio social e passa a considerá-los parte de sua própria identidade. Nesse sentido, as crianças utilizam marcadores externos para organizar o mundo ao seu redor (Garcia; Toscano, 2014).

Objetos simples, como uma chuquinha de cabelo, um lacinho ou a cor rosa de uma chupeta, tornam-se signos ideológicos e, no ambiente escolar, as crianças utilizam esses marcadores para classificar seus pares. Em brincadeiras, a cor rosa é logo associada ao feminino, da mesma forma que cortes de cabelo como o moicano são usados por meninos para afirmar sua masculinidade e refutar associações com o sexo oposto (Garcia; Toscano, 2014). Essas distinções não são naturais, mas sim produções histórico-culturais aprendidas na família e por meio da mídia que as crianças reproduzem de maneira espontânea em suas brincadeiras (Louro, 1997; Garcia; Toscano, 2014).



SUMÁRIO

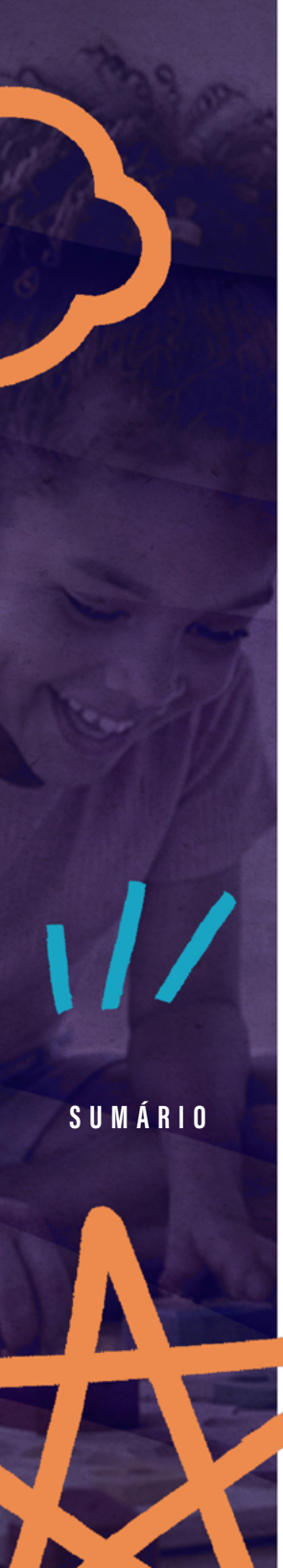
Tais marcadores organizam as relações entre as crianças desde muito cedo. A partir disso, surge a necessidade de alguns questionamentos: de que outras formas a escola continua produzindo e reforçando essas distinções? De que maneira esses sentidos sobre o que é ser menino ou menina extrapolam as brincadeiras e passam a estruturar também os discursos pedagógicos?

Em continuação de seu livro *Gênero, Sexualidade e Educação,* a autora Guacira Lopes Louro (1997) apresenta a pesquisa de Valerie Walkerdine, *Meninas e Matemática*, para dar continuidade ao conceito que ela nomeia de *armadilhas da linguagem*. Neste estudo, a escola ensina que o êxito masculino é um talento natural, enquanto o feminino é mera submissão às normas (Walkerdine, 1995, *apud* Louro, 1997).

Walkerdine investigou especificamente o desempenho escolar na disciplina de Matemática. O objetivo da pesquisa dela era analisar como os professores e professoras explicavam os resultados de seus alunos e alunas quando as meninas iam bem e os meninos iam mal, ou seja, quando a situação era invertida de acordo com as expectativas tradicionais de gênero (Walkerdine, 1995, *apud* Louro, 1997).

As meninas eram descritas como "trabalhadoras muito, muito esforçadas" e eram "*acusadas* de ir bem porque trabalhavam muito, seguiam regras, comportam-se bem" (Walkerdine, 1995, *apud* Louro, 1997, p. 68). Com isso, a pesquisadora observou que quando as meninas alcançavam um nível maior de desempenho, sua conquista era minimizada ou desqualificada, sendo um fruto de uma postura disciplinada (Walkerdine, 1995, *apud* Louro, 1997).

Por outro lado, os meninos recebiam o selo de brilhantes ou possuidores de potencial, termos que, segundo Louro (1997), quase nunca eram aplicados às garotas. Mesmo quando os meninos apresentavam dificuldades de aprendizagem ou desempenho, essas dificuldades não eram vistas como falhas reais ou limitações



SUMÁRIO

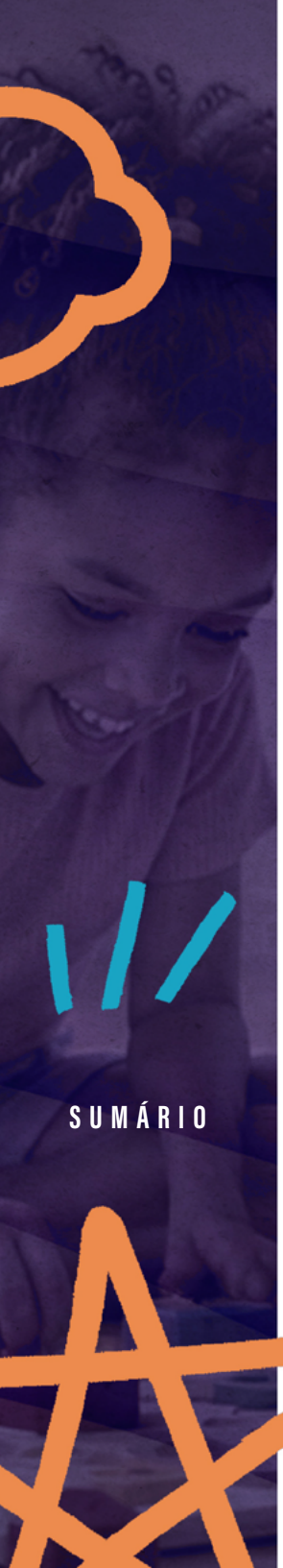
deles, mas sim explicadas de uma maneira que mantinha a ideia de que os meninos possuíam uma superioridade intelectual natural, justificando seu fracasso como falta de concentração (Walkerdine, 1995, *apud* Louro, 1997).

Com sua pesquisa, Walkerdine nos mostra como a linguagem escolar constrói diferenças de gênero no desempenho acadêmico. Thorne, seguindo esse caminho, ajuda-nos a perceber como essas diferenças também se manifestam nas interações sociais cotidianas a partir do conceito de *Borderwork* (Thorne, 1993, *apud* Connell; Pearse, 2015), que se refere às interações sociais que ocorrem na fronteira entre os meninos e as meninas.

Na escola, a divisão de gênero, na maioria das vezes, é fluida e se torna quase irrelevante. Porém, em momentos específicos, nos quais é estimulada essa separação entre os grupos, por meio de competições, filas ou brincadeiras de confronto, tais fronteiras são ativadas. Um exemplo são as perseguições de bandos de meninas por bandos de garotos que transformam o gênero oposto em adversário. Sobre isso, Barrie Thorne (1993, *apud* Connell; Pearse, 2015, p. 65) diz:

> Quando as fronteiras de gênero são ativadas, a divisão fluida 'meninos' e 'meninas' se consolida como 'os meninos' e 'as meninas' enquanto grupos separados e reificados. No processo, categorias de identidade que em outras ocasiões têm relevância mínima na interação se tornam a base de coletividade separadas.

Uma vez que essas fronteiras se tornam rígidas – os meninos *versus* as meninas – qualquer tentativa individual de cruzar esses limites passa a ser vista como uma "suprema transgressão", conceito de Jeffrey Weeks resgatado por Britzman (1996, *apud* Louro, 1997, p. 80). A consequência disso é o surgimento de mecanismos de vigilância e punição social, como o uso de insultos homofóbicos, ridicularizações ou exclusões, que funcionam para garantir que cada criança se mantenha dentro dos limites normativos atribuídos ao



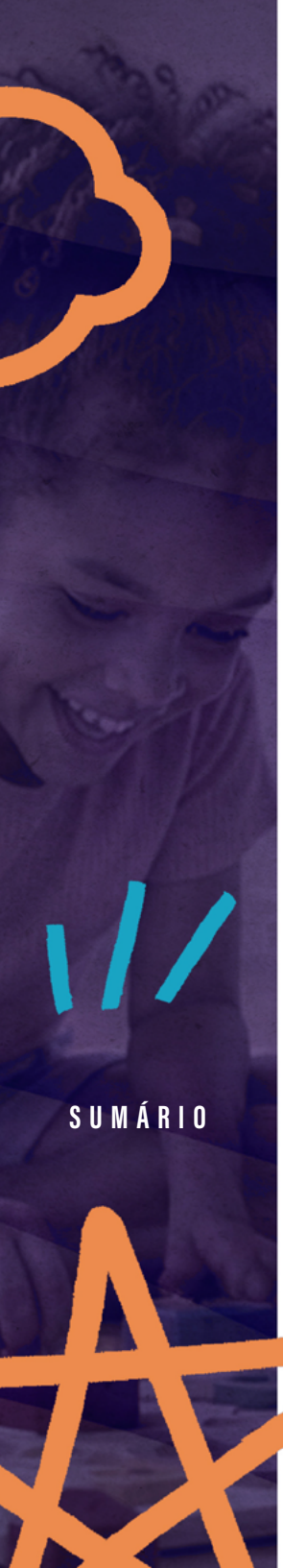
SUMÁRIO

seu grupo. Todo esse processo produz o que Louro denomina de "lição do silenciamento e da dissimulação" (Louro, 1997, p. 83). Por meio dessa lição, a criança aprende a esconder seus desejos, seus comportamentos ou formas de expressão que não se ajustam às expectativas de gênero socialmente estabelecidas.

Após todo esse percurso histórico e teórico, podemos perceber que a escola, além de diferenciar meninos e meninas na forma como interpreta seus desempenhos (Walkerdine, 1995, *apud* Louro, 1997), também reforça essas diferenças nas interações sociais cotidianas (Thorne, 1993, *apud* Connell; Pearse, 2015) e "pune" aqueles que ousam atravessar tais fronteiras (Britzman, 1996, *apud* Louro, 1997). Essa análise revela como o espaço escolar atua como um dispositivo de produção e regulação das identidades de gênero.

Ademais, podemos compreender que os estereótipos de gênero no ambiente escolar não são fenômenos espontâneos e nem naturais; são produções sociais continuamente atualizadas nas práticas, nos discursos e até nos silêncios das instituições. Ao vermos como o conceito de gênero foi sendo deslocado da biologia para os campos das relações de poder, percebemos que a escola participa ativamente da construção dessas diferenças.

Seja nas explicações sobre desempenho escolar (Walkerdine, 1995, *apud* Louro, 1997), nas interações cotidianas entre colegas (Thorne, 1993, *apud* Connell; Pearse, 2015) ou mesmo nas estratégias de silenciamento e omissão (Britzman, 1996, *apud* Louro, 1997; Silva; Montino, 2021), o espaço escolar se mostra como um dispositivo que traça fronteiras, organiza hierarquias e define quais identidades podem existir ali. Reconhecer esse movimento é mais que essencial, pois é a partir desse reconhecimento que abrimos espaço para questionar tais práticas e criar brechas para uma educação mais crítica, inclusiva e consciente; uma educação em que as diferenças não sejam automaticamente transformadas em desigualdades.



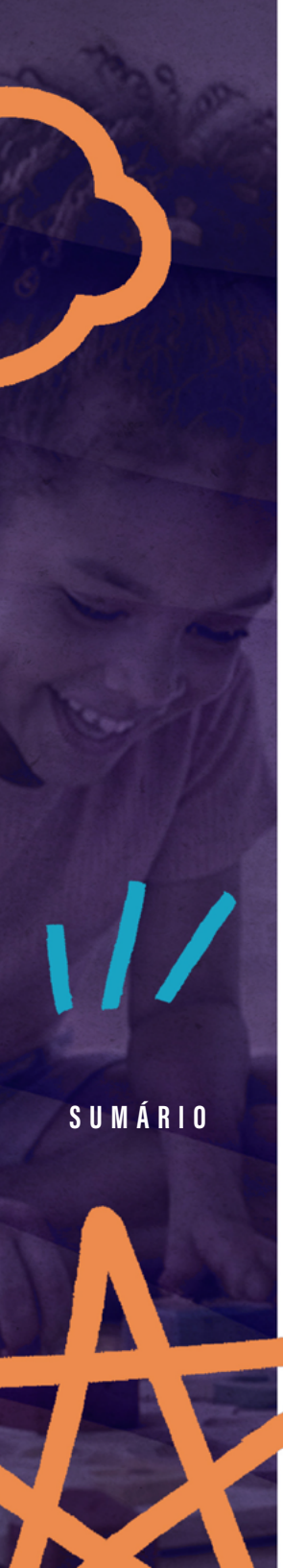
SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos encontros com as crianças já realizados no decorrer do estudo citado anteriormente, chamou-nos a atenção, imediatamente, já em uma das primeiras conversas, o conflito latente entre meninas e meninos no espaço da escola. Ao narrar suas vivências escolares, ficou evidente que, para as crianças, esse tema é de extrema relevância. Entretanto, não sabemos dizer se, na escola, pelos adultos, ele recebe a devida atenção.

É muito comum ouvirmos que são fases, que é natural a existência dos chamados "clube do bolinha" e "clube da luluzinha" nas turmas dos anos iniciais. Mas o que nos moveu a realizar a pesquisa com as crianças é justamente o fato de acreditarmos na necessidade de escuta dos estudantes, na potência do que sentem e verbalizam para nos ajudar a problematizar a cultura escolar. Desconsiderar uma temática tão latente para as crianças é negligenciar o nosso papel como adultos na construção de um ambiente escolar mais acolhedor, respeitoso e inclusivo. Dessa maneira, torna-se essencial promover um ambiente de diálogo e escuta, onde meninas e meninos possam expressar seus sentimentos e vivências, contribuindo para as reflexões acerca das relações no cotidiano escolar.

Com base nas falas, foi possível perceber como a relação entre meninas e meninos nos Anos Iniciais é reproduzida no ambiente escolar desde a infância, muitas vezes marcada por conflitos, exclusões e ideias socialmente estabelecidas sobre gênero. As experiências compartilhadas pelas crianças revelam situações que ultrapassam brincadeiras ou desentendimentos cotidianos, evidenciando questões que merecem maior atenção no contexto escolar, pois a escuta das crianças é fundamental para compreender como essas relações se manifestam no dia a dia e quais impactos podem gerar na convivência social.



SUMÁRIO

Compreendemos, com isso, que a escola possui um papel fundamental na mediação das relações entre meninas e meninos, especialmente nos Anos Iniciais, período em que comportamentos e percepções acerca das diferenças de gênero começam a ser construídos e reproduzidos. A escuta atenta das crianças e a valorização de suas experiências tornam-se, portanto, indispensáveis para a construção de práticas pedagógicas mais acolhedoras e sensíveis.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, L.; FARIA, D. Os donos do pátio. **Revista PB**, 8 dez. 2025.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade.** Tradução por Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero**: uma perspectiva global. São Paulo: nVersos, 2015. ISBN 978-85-65850-47-4.

DERDYK, E. **Composições:** [en]cantos para a arte na educação. São Paulo: Diálogos Embalados, 2025.

GARCIA, J. L.; TOSCANO, C. Gênero na Educação Infantil: diferenciando meninos e meninas a partir da significação de marcadores externos. **Revista Contrapontos**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 186-202, jan./abr. 2014.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SILVA, K. C. V.; MONTINO, M. A. Relações e conflitos entre meninos e meninas no âmbito escolar: um estudo de gênero. **Revista Humanidades e Inovação**, [S.l.], v. 8, n. 58, 2021.

STELLMANN, R. **A masculinidade na clínica**. 2007. 250 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.







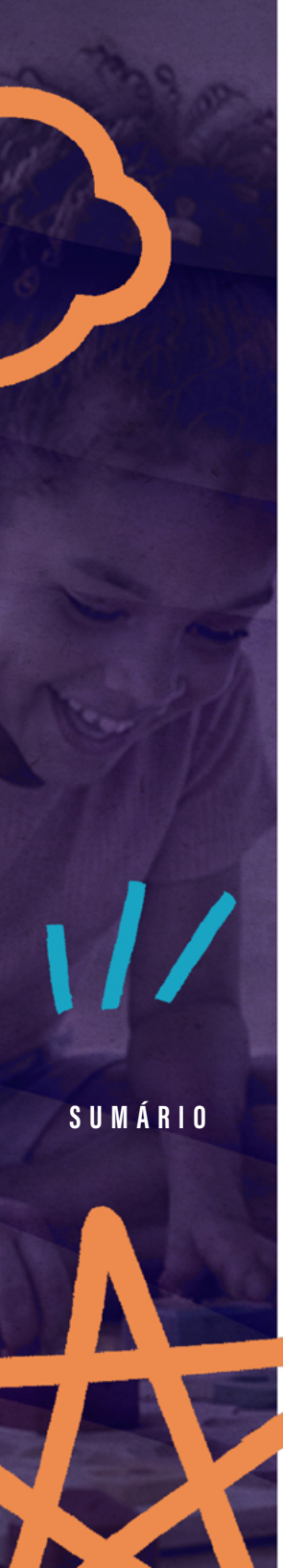
5

Katlen Böhm Grando

QUANDO A AVALIAÇÃO DEIXA DE ASSUSTAR:

CONSTRUINDO SENTIDOS POSITIVOS PARA APRENDER

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-822-1.5



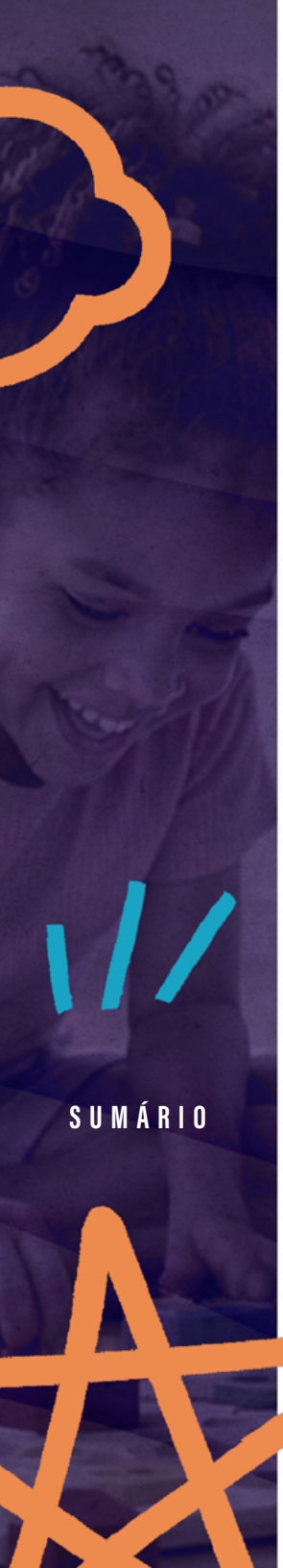
SUMÁRIO

A avaliação constitui um dos elementos centrais do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionada aos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, no cotidiano escolar, nem sempre essa relação se estabelece de forma coerente, sendo comum que a avaliação seja associada a práticas de controle, de julgamento ou punitivas. Nessas situações, não raro, a avaliação é vivenciada pelas crianças como uma experiência geradora de medo, tensão e insegurança. Diante disso, pouco se escuta sobre como as crianças vivenciam e significam esse processo, ainda que sejam diretamente afetadas por ele. Partindo dessa inquietação, o presente texto busca discutir os sentidos que as crianças atribuem à avaliação escolar e refletir sobre possibilidades de ressignificação das práticas avaliativas, na perspectiva de uma avaliação formativa, dialógica e comprometida com a aprendizagem.

A AVALIAÇÃO PELOS OLHOS DAS CRIANÇAS

Uma criança amplia o seu universo, saindo do seio familiar e ingressando em uma comunidade escolar. Até aquele momento, seu contexto de interação girava em torno das pessoas da família e outras próximas. Após o período de acolhimento na escola, muitas serão as oportunidades de brincar, interagir, conviver, participar, expressar, explorar e conhecer-se que lhe serão concedidas. Isso ocorre no contexto da Educação Infantil, período no qual a criança passa a perceber-se como sujeito em um mundo composto por outros sujeitos. É nesse cenário que se inicia o cuidado com o próprio corpo, em que ela amplia sua autonomia e passa a perceber o outro.

Quando ingressa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, outras aprendizagens lhe serão oportunizadas. Responsabilidades



SUMÁRIO

relacionadas às tarefas e ao estudo, organização do espaço e dos materiais, desafios de cunho cognitivo, como a alfabetização e a construção de diferentes conhecimentos, são aprendizagens essenciais que se apresentam à criança, agora estudante do Ensino Fundamental. Junto ao seu ingresso nessa nova etapa de ensino, leva consigo as vivências anteriores e o imaginário construído sobre o que é estudar na "*escola dos grandes*", como muitas crianças afirmam ao se referirem à escola na qual passarão, no mínimo, 9 anos realizando seus estudos.

Dentre esse imaginário, estão algumas ideias que podem ser de cunho pessoal ou mais gerais, como aquelas do senso comum. Dentre elas: "*agora é que você vai aprender*" e "*quero ver como vai ser nas provas*". Assim, mesmo ainda sem nenhuma experiência pessoal, muitas crianças imaginam as temíveis provas como algo difícil e aterrorizante. Essas ideias provêm de comentários que ouvem dos adultos e crianças mais velhas com as quais convivem e da maneira como a escola é retratada em materiais impressos ou digitais, como histórias em quadrinhos, filmes e programas infantis.

Nas primeiras experiências da criança com as provas, muitas confirmam suas hipóteses iniciais de que se trata de tarefas extremamente desafiadoras e amedrontadoras. Afinal, como representar algo positivo para a criança se a professora orienta que "*se preparem*" para esse momento e também a utiliza como ameaça: "*vocês vão ver na prova*"? Como representar algo positivo se, durante a aplicação das provas, testes e exames, as crianças precisam estar longe umas das outras, não é possível conversar, nem tirar dúvidas com a professora? Como representar algo positivo se as crianças são cobradas pelas famílias por boas notas na escola e, quando as recebem, não compreendem os motivos que as justificam? Como representar algo positivo se as crianças não percebem relações entre a avaliação e as aprendizagens, uma vez que não compreendem o que erraram e o motivo dos seus erros? Como representar algo positivo se a criança participa dessas atividades em contextos de ameaças, punição e



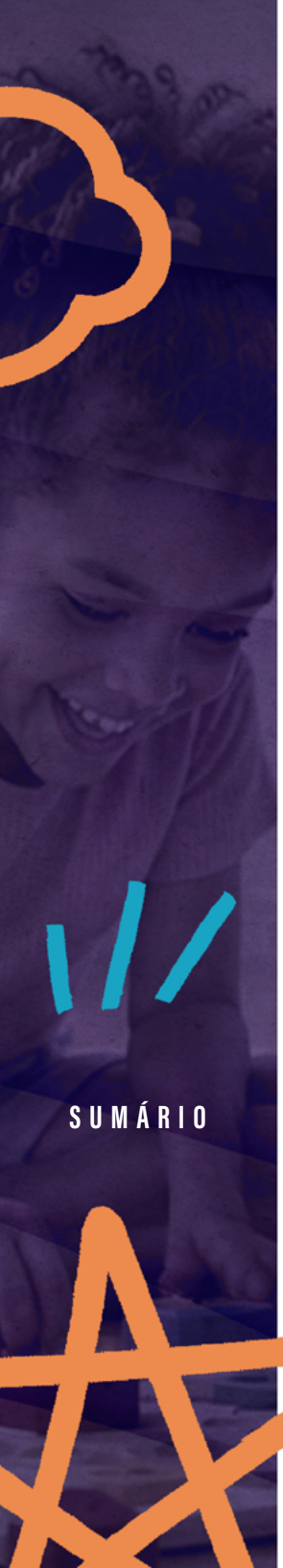
SUMÁRIO

medo? Como representar algo positivo se a criança incorpora a ideia de estudar como decoreba, afinal, a professora deseja que responda exatamente o que ensinou em aula? Como representar algo positivo se o erro cometido é sinal de fracasso e se passa a acreditar que "*não é bom nisso*" a partir dos seus acumulados fracassos?

As questões acima conversam com algumas ideias das crianças sobre as atividades do tipo prova, teste ou exame. Elas indicam que as crianças limitam o processo avaliativo como sendo simplesmente o uso de tais instrumentos, compreendendo-o, portanto, somente na sua função somativa, ou seja, avaliação "para encerrar um processo de ensino, o ato avaliativo denominado somativo investiga os resultados finais obtidos por um estudante em um percurso de ensino-aprendizagem" (Luckesi, 2021, p. 312). Além disso, são ideias negativas que, como veremos na sequência, não auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que geram tensão e medo. Mas é possível ressignificar a compreensão das crianças sobre avaliação, aproximando-a de uma visão mais positiva, construtiva e dialógica? Refletir sobre essas possibilidades é o objetivo deste texto.

RESSIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO:
DO ERRO E DA PUNIÇÃO À APRENDIZAGEM

Ao vivenciar as experiências promovidas pela escola, as crianças têm a possibilidade de ampliar o seu conhecimento de mundo, conhecimento sobre si mesmas e sobre o outro. Convivem, negociam, constroem, planejam, tentam, acertam e erram. Essas experiências, se geradoras de boas sensações, ativam o sistema límbico – o sistema cerebral de recompensas – que promove o desejo pela repetição. Assim, esse desejo faz com que elas se abram para novas experiências e sigam aprendendo. Quando essas experiências



SUMÁRIO

geram sensações negativas, o contrário ocorre, ou seja, o desejo por não repeti-las e certa dificuldade em seguir aprendendo. As neurociências ajudam a compreender a importância dos aspectos emocionais para a construção de conhecimento.

> Numerosos estudos, em seres humanos e em animais confirmam que o estresse e a ansiedade podem prejudicar drasticamente a capacidade de aprender. [...] Inversamente, a imersão em um entorno estimulante e livre de medos pode restabelecer a plasticidade sináptica, liberando os neurônios e permitindo a seus contatos sinápticos recuperarem a mobilidade da infância - uma fonte da juventude (Dehaene, 2022, p. 285).

Pode-se compreender, portanto, que ambientes seguros e estimulantes colaboram para o avanço das aprendizagens. O inverso também é real, pois crianças com medo ou inseguras tendem a ter mais dificuldades para aprender do que aquelas que se sentem tranquilas no ambiente escolar. Assim, cada experiência vivenciada pela criança ajuda a construir um cenário mais aberto ou fechado às aprendizagens. No que tange à avaliação, o erro ainda é percebido como fracasso, ou seja, algo que a criança não conseguiu realizar ou aprender. Assim, conforme vai errando, a criança passa a se sentir insegura e fracassada. Quanto mais erros, pior o seu desempenho – é o que poderíamos pensar em uma análise simplória e leviana. No entanto, será que o erro sempre representa a não aprendizagem?

Diferentemente do que o senso comum ainda hoje afirma, o erro não representa um fracasso ou empecilho para a aprendizagem, mas, sim, um modo de pensar que precisa ser analisado, questionado e superado para que a criança possa chegar ao conhecimento desejado. Essa ideia foi introduzida pelo construtivismo e, nos Anos Iniciais, ganhou força a partir dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) sobre o modo como a criança aprende a ler e a escrever. O que até então era interpretado como "*a criança está comendo letras*" ou "*está usando menos ou mais letras do que o*



SUMÁRIO

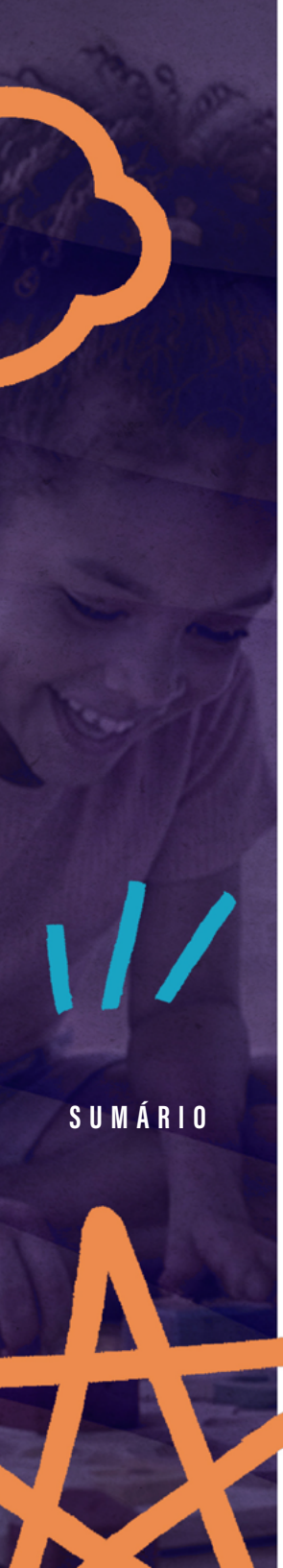
necessário" ou, ainda, "*ela não aprendeu nada sobre a escrita*" passou a representar modos de pensar que servem como degraus para aprendizagens mais complexas.

As neurociências também problematizam o modo como o erro é visto no processo de aprendizagem. "Cometer erros é a maneira mais natural de aprender. Os termos são praticamente sinônimos, porque todo erro oferece uma oportunidade de aprender" (Dehaene, 2022, p. 270). Desta maneira, é esperado que a criança em processo de aprendizagem cometa erros que a levem a refletir e, posteriormente, superá-los.

> O aprendizado é mais rápido e fácil quando os estudantes recebem um *feedback* de erros detalhado que aponta precisamente onde tropeçaram e o que deveriam ter feito ao invés. Oferecendo um *feedback* rápido e preciso acerca dos erros, os professores podem enriquecer consideravelmente as informações disponíveis para os alunos se autocorrigirem. [...] É crucial, porém, entender que esse *feedback* de erros não tem nada a ver com punição (Dehaene, 2022, p. 281, grifo nosso).

Isso significa que, se desejamos potencializar a aprendizagem, avaliar não pode se restringir a mensurar os conhecimentos, aplicando instrumentos como provas e testes, corrigi-los e simplesmente devolvê-los às crianças. Retomar as propostas anteriormente realizadas nos testes e nas provas constitui-se como uma rica oportunidade de construção do conhecimento. Assim, o momento de devolutiva é precioso para oferecer *feedbacks* ou retornos sobre o desempenho de cada criança ou sobre a turma como um todo.

Percebemos, então, uma primeira possibilidade de ressignificar práticas relacionadas à avaliação, que diz respeito à compreensão do erro. Em sala de aula, os estudantes se beneficiam ao terem maior consciência daquilo que acertam e erram, podendo analisar seus erros à luz do que estudaram para, assim, avançarem em suas hipóteses. Nesse sentido, é importante que, após a realização das



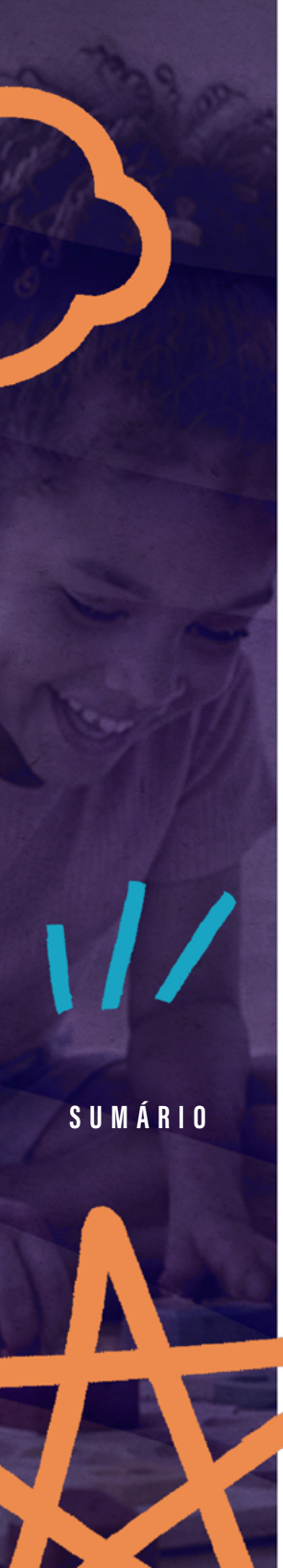
SUMÁRIO

tarefas, a professora incorpore a prática da correção, retomando o que estava proposto em tais atividades e possibilitando que os estudantes compartilhem seus diferentes pontos de vista e modos de resolução das propostas, analisando as possibilidades, revendo conteúdos e demonstrando como os desafios podem ser superados.

Esse processo precisa ser realizado de maneira construtiva, nunca de forma constrangedora ou punitiva: "Dando notas baixas e apresentando-as como punição, [...] corre-se gravemente o risco de inibir o desenvolvimento das crianças, porque o estresse e o desincentivo impedirão que aprendam. A longo prazo, isso também pode provocar alterações em sua personalidade e em sua autoimagem" (Dehaene, 2022, p. 286). A avaliação, portanto, não pode seguir sendo uma prática estanque e sem sentido para os estudantes, que aguardam de modo temeroso suas notas, na expectativa de que sejam boas e possam apresentá-las às famílias sem medo de serem repreendidos. Nesse contexto, outra possibilidade de ressignificar os processos avaliativos seria abolindo a relação entre avaliação e punição, relacionando a avaliação aos processos de aprendizagem.

Autores como Cipriano Luckesi (2000) e Jussara Hoffmann (2020) relacionam a avaliação com a promoção da aprendizagem. Nas palavras de Luckesi (2000, p. 09), "o ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado". Isso significa que a avaliação só cumpre o seu papel na medida em que possibilita que o estudante que está sendo avaliado possa avançar no seu desenvolvimento. Nesse sentido, os dados provenientes dos processos formativos precisam subsidiar decisões pedagógicas em favor da aprendizagem. Avaliar, portanto, é

> [...] um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo, relata a sua qualidade. Deste modo, ela não soluciona nada, mas sim subsidia as decisões sobre atos pedagógicos e administrativos na perspectiva da eficiência dos resultados desejados (Luckesi, 2021, p. 13).



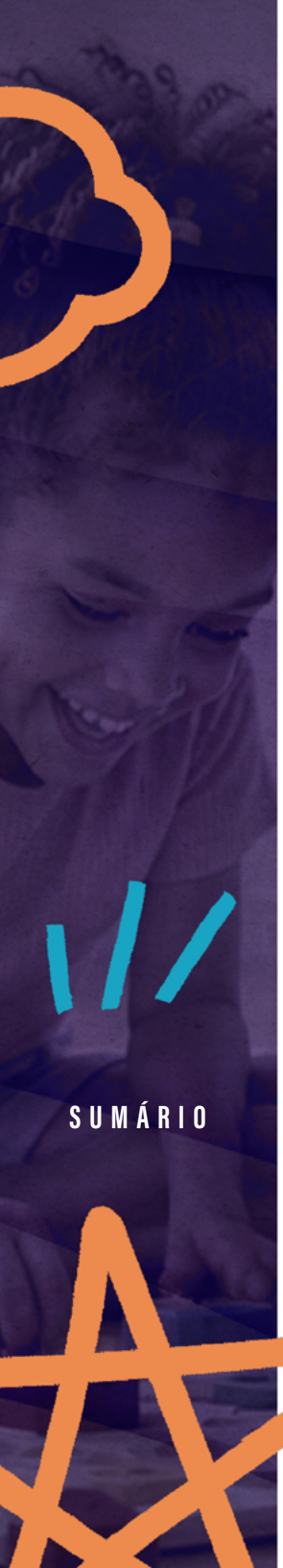
SUMÁRIO

Assim, ao subsidiar decisões em favor da aprendizagem, a avaliação recebe a denominação de formativa. Nesse sentido, ela não se propõe somente a verificar o estado de algo, mas também a promover o avanço. A avaliação, então, é compreendida como um processo. Ela não ocorre pontualmente ao final de um conteúdo, período ou projeto, mas ao longo de todo o ano letivo, uma vez que possibilita acompanhar os processos de desenvolvimento e refletir se as estratégias planejadas pela professora estão sendo eficientes. Dessa forma, a avaliação possibilita mudanças de rota em favor da aprendizagem.

Essa terceira possibilidade de ressignificação, que se soma às anteriores, coloca a avaliação em outro lugar no processo pedagógico, pois, ao invés de simplesmente mensurar, ela possibilita avançar na aprendizagem. Além disso, por ser realizada de maneira sistemática no cotidiano escolar, os instrumentos avaliativos ampliam-se e, no lugar do estudante compreender a avaliação somente como as provas, os exames e os testes que realiza, entende que pesquisas, apresentações orais, tarefas de casa, trabalho, dentre outros, também são tarefas avaliativas.

> Para que a avaliação leve ao objetivo de subsidiar a elaboração de estratégias para o desenvolvimento da criança, é importante que ela contemple diferentes instrumentos avaliativos, uma vez que cada instrumento poderá evidenciar de forma mais eficiente uma faceta do desenvolvimento do aluno (Grando, 2024, p. 53).

Desta maneira, será possível que a professora possa monitorar a aprendizagem de cada criança: como está aprendendo, o que já sabe e em quais aspectos precisa avançar. Monitora, ainda, sua própria atuação, retomando seu planejamento e elaborando estratégias mais condizentes com as necessidades de sua turma ou de alguns estudantes em específico.



SUMÁRIO

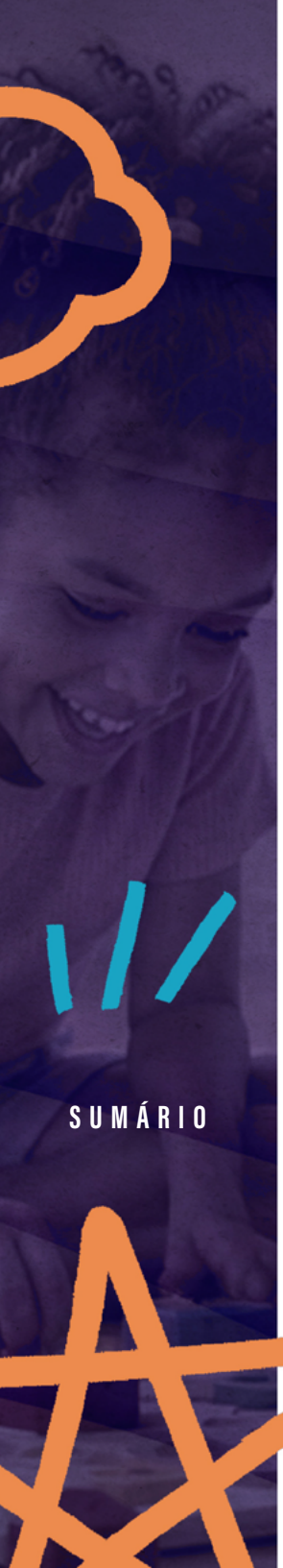
CONSTRUINDO PRÁTICAS POSITIVAS LIGADAS À AVALIAÇÃO

A professora Juliana de Melo Lima (2016), em sua tese de doutorado, propôs-se a analisar práticas docentes em duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, bem como compreender as apreciações valorativas dos estudantes sobre o ensino. Para isso, realizou o acompanhamento de aulas e entrevistas com os estudantes. Em um dos trechos da sua tese, apresenta o seguinte recorte de entrevista com uma criança do 3º ano:

> E – *Depois a professora pediu para que algumas pessoas formassem duplas para que vocês fizessem uma revisão no texto. O que você achou desse momento?*
>
> C – *Eu gostei porque podia ajudar também* (Lima, 2016, p. 309).

A percepção da criança sobre a estratégia de revisão textual em dupla sinaliza que propostas que fomentam a troca de saberes entre as crianças são percebidas de maneira positiva. Se considerarmos a atividade de revisão como uma espécie de autoavaliação, uma vez que a criança realiza uma retomada da escrita elaborada anteriormente, é possível entender que movimentos de interação entre as crianças para pensar sobre seus saberes podem ser extremamente benéficos, visto que as estimulam a reconhecer aquilo que podem melhorar.

Posteriormente, em um artigo publicado no Caderno Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, as pesquisadoras Lima e Leal (2026) refletem sobre a diversificação das finalidades da avaliação e dos instrumentos avaliativos. Para isso, as autoras resgatam algumas cenas de sala de aula e trechos de entrevistas que compuseram o estudo anterior de Lima, com o intuito de ilustrar como os processos avaliativos, concebidos de maneira muito



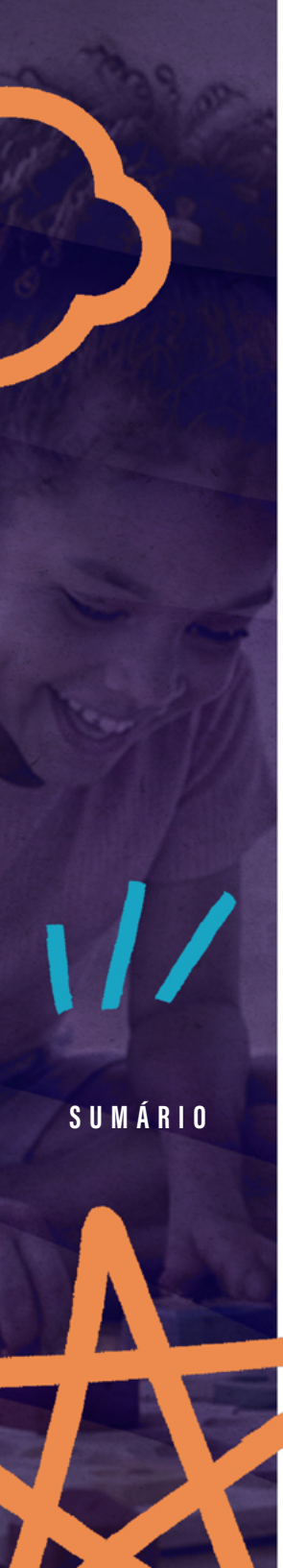
SUMÁRIO

mais abrangente do que somente as provas, podem ser percebidos de forma positiva pelos estudantes. As autoras argumentam sobre a necessidade de compartilhar a função da avaliação junto aos estudantes, para que compreendam que a avaliação irá colaborar para seu desenvolvimento. Desta maneira, as crianças tornam-se corresponsáveis pelo seu processo de aprendizagem:

> E – *A professora fez a correção no quadro, coletiva. O que você achou dessa atividade?*
>
> Paula – *Bom. Eu achei legal por conta que, se a pessoa tava errando, vai ver pelo quadro e vai responder as perguntas.*
>
> E – *É importante a professora fazer correção no quadro?*
>
> Paula – *Sim. Porque correção coletiva todo mundo vai aprender. Às vezes até chama pro quadro para fazer do jeito que você sabe* (Lima; Leal, 2026, p. 9).

Percebe-se, portanto, que a criança entrevistada compreendia a função da correção. Ela afirmou que por meio dessa correção "*todo mundo vai aprender*", indicando, assim, uma relação entre a atividade avaliativa (correção) e a aprendizagem. Esse movimento é possível somente se a professora compartilhar o que espera em relação à aprendizagem das crianças e como a avaliação pode ajudar nessa construção da aprendizagem.

Quando a criança afirma que a professora chama os colegas no quadro para participar dessa proposta de correção, menciona de maneira positiva a estratégia da professora: "*às vezes até chama pro quadro para fazer do jeito que você sabe*". Com essa fala, a criança expressa uma visão construtiva do movimento, não se sentindo constrangida, exposta ou pressionada a acertar. Cada colega participa do "*jeito que sabe*" e, possivelmente, é valorizado por sua participação e orientado a avançar em seus conhecimentos. É possível perceber, portanto, que construir uma visão positiva sobre a avaliação por parte dos estudantes requer o compartilhamento dos objetivos de aprendizagem entre a professora e a turma. Também pressupõe



SUMÁRIO

que os estudantes percebam a intencionalidade da avaliação no avanço da aprendizagem.

Com o intuito de sistematizar possibilidades de atuação docente que colaborem para a construção de sentidos positivos sobre a avaliação, mas não pretendendo limitar ou esgotá-las, compartilhamos algumas estratégias que podem ser realizadas pela professora no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

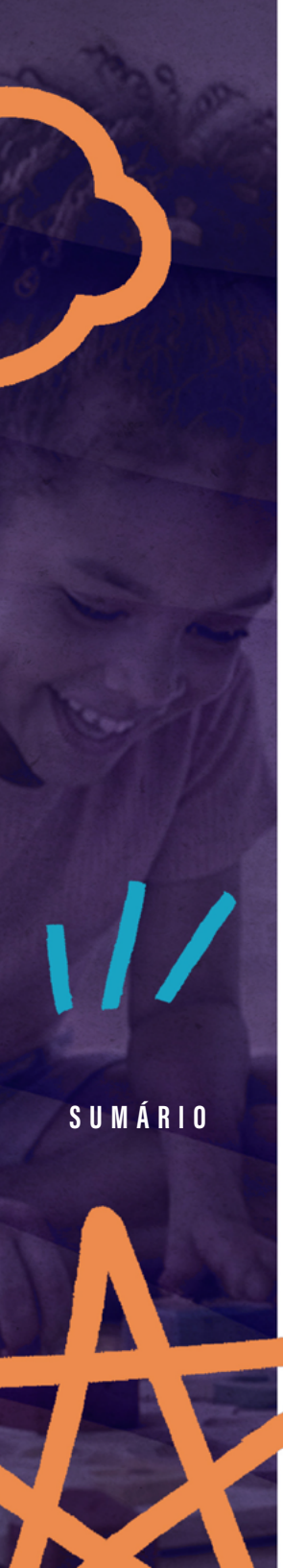
1. Assumir uma dimensão formativa da avaliação, para que estudantes e familiares compreendam que a avaliação vai além de classificar ou medir o conhecimento. Como um processo formativo, a avaliação possibilita compreender o que cada criança construiu e quais são as necessidades ou lacunas, buscando, assim, repensar as estratégias e intervenções.

2. Afirmar que todas as crianças são capazes de aprender e que aprendem de diferentes maneiras e em tempos distintos, fomentando uma cultura de valorização dos diferentes saberes e experiências.

3. Ampliar o entendimento dos instrumentos avaliativos, compreendendo que não são somente provas, testes e exames que falam sobre as aprendizagens das crianças, mas, também, outros instrumentos e estratégias de uso cotidiano, como as pesquisas, as tarefas de casa, os trabalhos, as apresentações orais e as correções de atividades.

4. Compartilhar com os estudantes os objetivos de aprendizagem propostos para o grupo, ou seja, onde se pretende chegar, para que todos se tornem corresponsáveis por essa construção.

5. Problematizar a ideia de que o erro é algo negativo, assumindo que o erro é, na verdade, etapa importante da aprendizagem e seu entendimento possibilita o avanço do estudante.



SUMÁRIO

6. Negar práticas que valorizam os estudantes com melhor aproveitamento e expõem crianças com dificuldades. Negar, também, práticas que associam a avaliação com julgamento, classificação, punição, pressão ou ameaça.

7. Ao perceber dificuldades, retomar estudos já realizados, incluindo propostas coletivas, individuais, em duplas e em grupos.

8. Utilizar estratégias e recursos diferenciados para abordar um mesmo conteúdo. Uma vez que ele não tenha sido compreendido por uma parte dos estudantes, a professora poderá abordá-lo através de outras estratégias ou recursos didáticos.

9. Analisar os acertos e erros dos estudantes nos diferentes instrumentos avaliativos e nas atividades cotidianas, para que compreendam no que precisam avançar, onde estão as dificuldades ou lacunas e também aquilo que já construíram.

10. Possibilitar a conversa sobre o que os estudantes consideram mais desafiador, para traçar estratégias de superação.

11. Estabelecer estratégias individuais para avanço de dificuldades, quando necessário. Essas estratégias incluem materiais e atividades extras, materiais e atividades adaptados, uso de recursos concretos, dentre outros.

12. Valorizar os avanços individuais e do grupo, comemorando as conquistas, elogiando e afirmando que todos são capazes.

As estratégias elencadas anteriormente são pistas para construir uma ideia positiva sobre os processos de avaliação. Elas estão pautadas no diálogo, na confiança e na noção de que todas as crianças podem aprender.



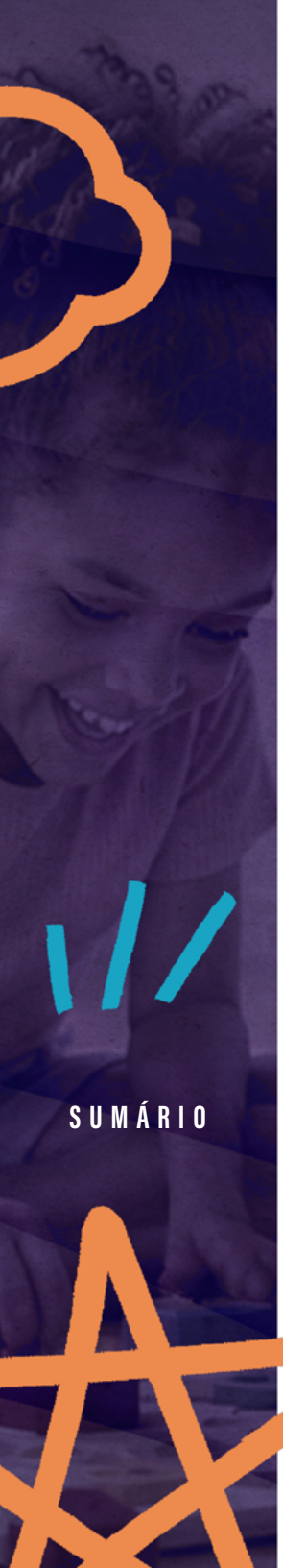
SUMÁRIO

REFLEXÕES FINAIS:
A AVALIAÇÃO QUE QUEREMOS AJUDA A APRENDER

Ao longo deste texto, evidenciamos que os sentidos que as crianças atribuem à avaliação não são construídos de forma espontânea, mas resultam das práticas e dos discursos que elas vivenciam no contexto escolar e em outros espaços de convivência. Assim, fomentar práticas positivas em relação à avaliação pode ser desafiador, pois requer ir contra ideias presentes na mídia e nas conversas informais entre adultos e crianças e entre crianças e seus pares. É necessário, também, superar o próprio imaginário docente. Imaginário esse que, diante das leituras, dos estudos e das práticas avaliativas atuais, aos poucos vem se modificando.

Quando associada ao medo e à punição, a avaliação tende a produzir insegurança e bloqueios frente à aprendizagem. Por outro lado, quando compreendida como parte do processo de aprendizagem, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das crianças, favorecendo a construção de sentidos mais positivos. Nesse movimento, a compreensão dos erros como etapas necessárias para a construção do conhecimento, o entendimento dos objetivos de aprendizagem e a ressignificação da avaliação fomentam práticas dialógicas e a corresponsabilização dos estudantes por suas próprias aprendizagens.

Assumir essa perspectiva demanda da escola e das professoras uma postura ética e intencional diante dos processos avaliativos, reconhecendo que avaliar não é um ato neutro, mas profundamente implicado na forma como as crianças se percebem enquanto aprendentes. Escutá-las e envolvê-las nos processos avaliativos são movimentos que contribuem para a construção de uma cultura de respeito e valorização da participação da criança. Assim, a avaliação



SUMÁRIO

que queremos não é aquela que segrega, amedronta ou pune, mas aquela que acompanha, orienta e sustenta as aprendizagens, afirmando, cotidianamente, que todos podem aprender.

REFERÊNCIAS

DEHAENE, S. **É assim que aprendemos**: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...). São Paulo: Contexto, 2022.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GRANDO, K. B. **Documentos Avaliativos**: 30 perguntas para qualificar a escrita de relatórios e pareceres. 2. ed. São Paulo: Scortecci, 2024.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**. Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2020.

LIMA, J. de M. **Práticas docentes na alfabetização e as apreciações valorativas dos estudantes sobre o ensino**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

LIMA, J. de M.; LEAL, T. F. Avaliação e ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: tensões e convergências. **Fascículo Avaliação. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**, 2026. [no prelo].

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

LUCKESI, C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio,** Porto Alegre, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.







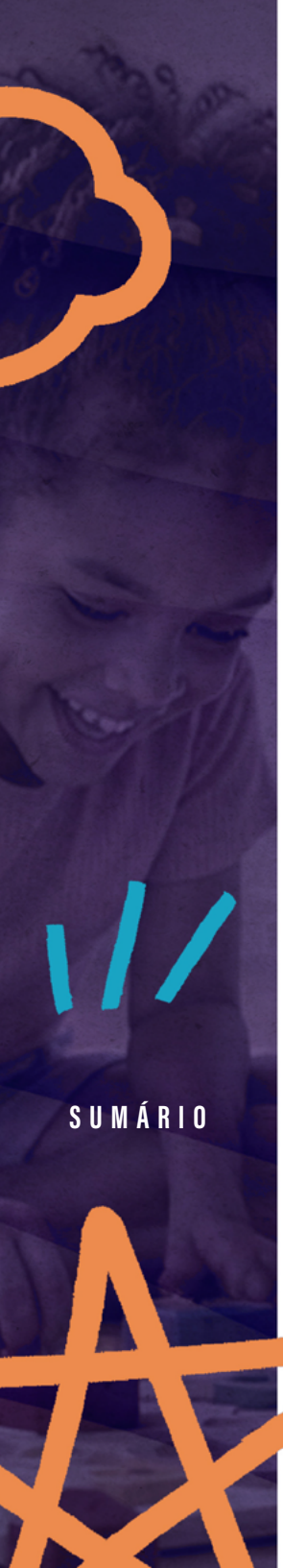
6

Camila Baseggio Gräff
Marisa Brandão Leuchtenberger

NORMA, SINGULARIDADES E INFÂNCIAS:

OLHARES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-822-1.6



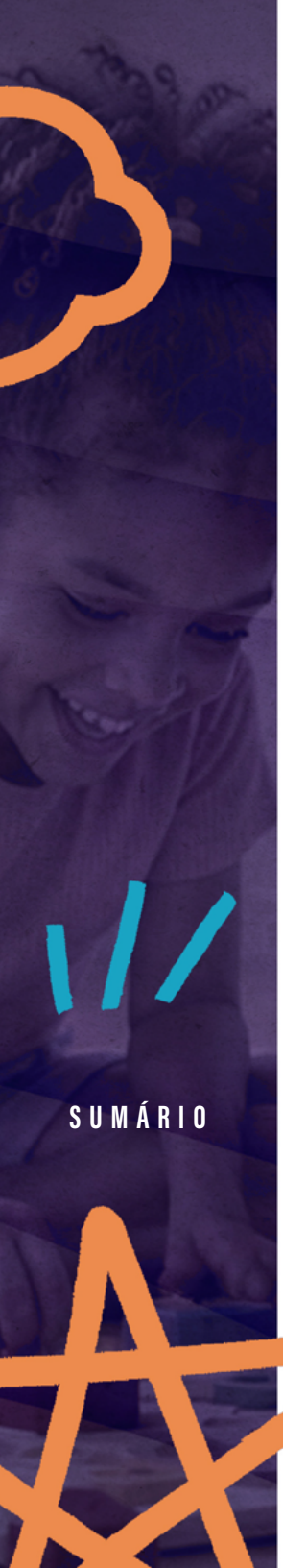
SUMÁRIO

Nas últimas décadas, observa-se um aumento em relação às políticas de educação inclusiva, o que tem provocado reflexões importantes nas escolas. Esses movimentos, para além da ampliação de legislações, atuam como convites para que novas formas de significar o processo educativo e o público discente sejam construídas. A crescente percepção das singularidades dos estudantes exige a revisão de modelos estruturados historicamente a partir de padrões de ensino.

No Brasil, diversas políticas públicas são voltadas ao direito dos estudantes à educação especial. Entre as principais estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) e o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, que altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 (Brasil, 1996; 2025a; 2025b), o qual institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Esses dispositivos normativos definem quem constitui o público da educação especial e indicam que a escolarização deve ocorrer prioritariamente na rede regular de ensino, assegurando condições de acesso, participação e aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2025a, texto digital) define como público-alvo da educação especial "os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação". Nessa perspectiva, consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm algum tipo de impedimento de longo prazo, os quais podem restringir a participação plena na vida escolar. Os alunos com transtornos globais caracterizam-se por apresentarem alterações na interação social e na comunicação, além de interesses e atividades restritas. Já alunos com altas habilidades são os que demonstram potencial elevado em uma ou mais áreas de conhecimento.

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é instituído como um serviço complementar ou suplementar



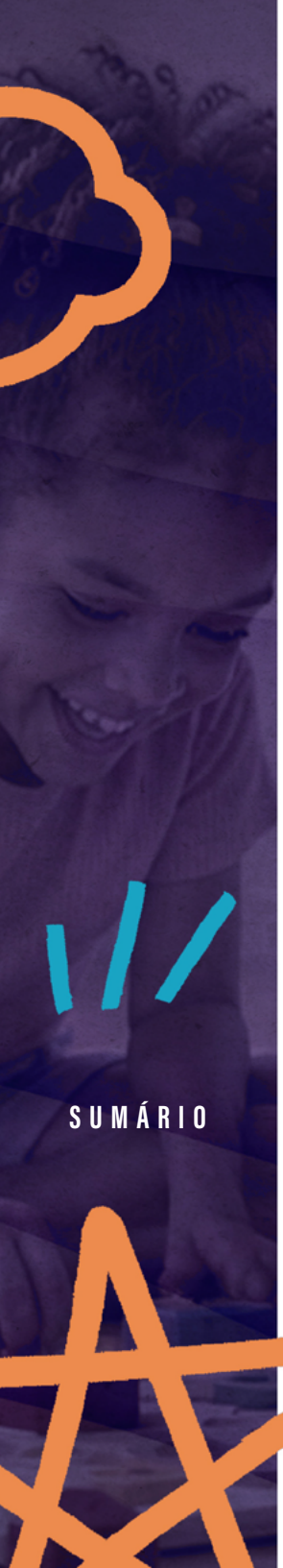
SUMÁRIO

ao ensino comum. O AEE não tem como objetivo substituir o ensino da sala regular, mas oferecer suporte para que o estudante consiga acessar o currículo de acordo com as suas especificidades. Por isso, entende-se que o AEE deve ser compreendido como parte integrante do processo educativo e não como atendimento paralelo.

Não se deve e não se pode confundir o AEE com reforço escolar. Esse atendimento tem suas próprias funções, as quais não se destinam a substituir o ensino comum. Conforme as autoras Alves e Guareschi (2011), é significativo salientar que o AEE é garantido por lei, porém ele não é obrigatório. Não sendo obrigatório, a família do estudante poderá optar ou não pelo atendimento. As autoras ainda ressaltam que, ao considerar a proposta, a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial não pode estar condicionada à frequência do aluno no AEE, já que sua oferta é entendida como garantia de direitos aos alunos, mas não se constitui como ação de caráter obrigatório.

Nesse sentido, o papel dos professores do AEE está em mediar as necessidades dos estudantes com as práticas pedagógicas desenvolvidas. Essa mediação dialoga com Tonucci (2005, p. 18) ao notar que "todas as crianças falam, mas nem sempre os adultos são capazes de perceber a mensagem". Por isso, cabe o olhar sensível do professor do AEE em compreender as mensagens que muitas vezes passam despercebidas, focando as potencialidades que os estudantes trazem ao longo dos encontros. Quando esse profissional visualiza as potências das crianças, é importante que compartilhe com o professor da sala regular, o qual pode instigar ainda mais o estudante.

Entre as atribuições dos professores de AEE estão a elaboração de recursos e estratégias para acessibilidade, bem como a orientação aos professores da sala regular. Mas, para que haja esse compartilhamento, é preciso diálogo constante entre os professores, o qual possibilite discutir estratégias de ensino, adaptar recursos e



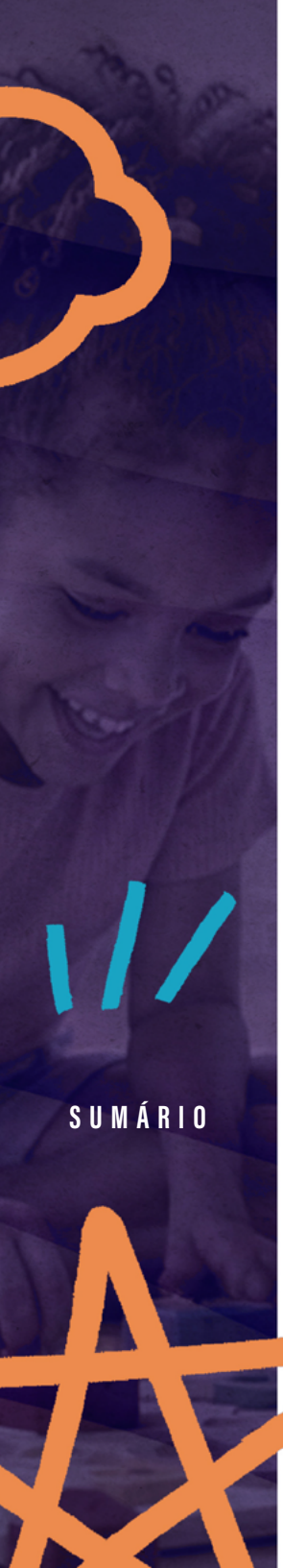
SUMÁRIO

refletir sobre as práticas desenvolvidas tanto na sala regular quanto na sala de recursos multifuncionais (SRM). Assim, o planejamento e o compartilhamento de experiências entre professores tornam-se elementos importantes para a construção de um trabalho colaborativo.

Com isso, compreende-se que a inclusão requer muito mais da escola, dos profissionais, da família e de todo o contexto escolar. O objetivo da inclusão é contribuir para a construção de escolas abertas às diferenças e voltadas para os interesses e necessidades de todos os estudantes, independentemente de qualquer característica, especificidade ou necessidade. Entende-se por diferença aquela pensada em si mesma, a diferença não em comparação, como estamos habituados a fazer, mas sim pensar "a diferença pela diferença" (Gallo, 2011, p. 7). Sendo essa diferença algo próprio de cada sujeito, questiona-se por que elas são "um problema" para a escola de hoje. Como destacam Menezes, Schwertner e Hattge (2022, p. 17):

> Como se os anúncios dos efeitos excludentes do que estamos assumindo como normalidade no momento já não fossem assustadores, temos nos perguntado sobre quantos novos alunos em processo de avaliação em função de suas não aprendizagens teremos nos serviços especializados? Quantos novos encaminhamentos aos consultórios, às salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), quantos novos processos em busca de laudos, diagnósticos e classificações para justificar uma deficiência que não é do aluno, mas da sociedade, nós veremos acontecer? Quanta busca pela identificação da anormalidade? Quanto desejo de normalização?

Sabe-se que a existência de políticas não garante transformações na prática. O que se tem percebido é que ainda que haja mudanças normativas, há estruturas pedagógicas que se mostram engessadas em lógicas de imposição. Para além de uma política, o atendimento individualizado pressupõe articulação entre os profissionais do AEE e os professores da sala regular, de modo a

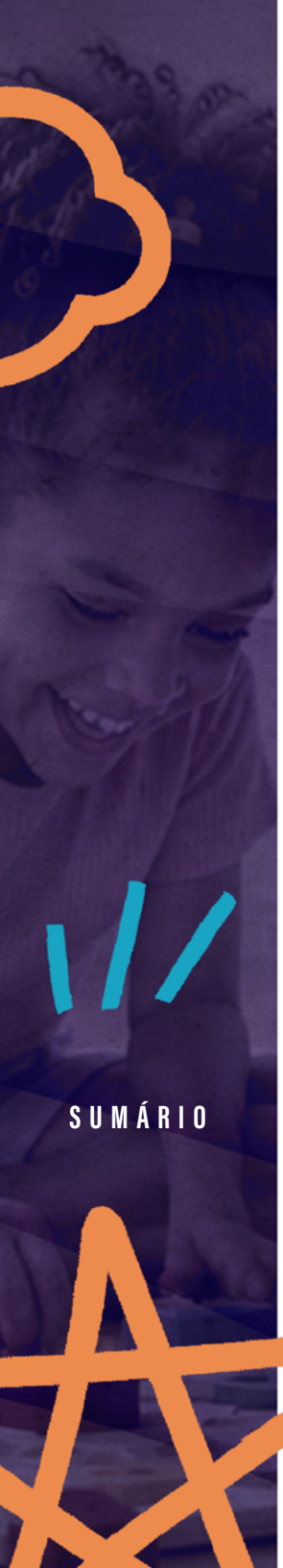


construírem estratégias pedagógicas que envolvam processos de diálogo, planejamento conjunto e orientação. Nesse sentido, torna-se necessário questionar como as escolas estão organizando e reorganizando suas práticas visando à articulação entre esses professores? De que modo a escola está escutando os estudantes?

Como salientam Zibetti, Pansini e Souza (2012), quando alguns estudantes não apresentam o desempenho esperado, eles são tidos como "anormais", em que as explicações sobre o fracasso escolar voltam-se para as disfunções da aprendizagem. Diante disso, precisamos, como defende Corazza (2002, p. 203-204): "[...] transformar profundamente nossas relações com os infantis. Modificar nossos modos de olhar e de dizer a infância, para conseguir olhá-la com outros olhos e dizê-la com outras linguagens". Nesse contexto, temos a responsabilidade de oferecer espaço e tempo, deixando que as crianças "possam protagonizar seus processos de aprendizagem" (Antonio, 2019, p. 21).

Essa prática de escuta, tanto com professores quanto com as infâncias, não versa apenas sobre uma lógica escolar, mas sim sobre uma ética da alteridade. Para que a articulação entre professores e a escuta das infâncias ocorram, é imperativo que a escola se desvincule da lógica adultocêntrica e se abra a possibilidades que possam vir a surgir, rompendo com o controle dos corpos.

Entretanto, ao retomar a organização da escola, percebemos que, historicamente, ela foi organizada de modo a regular tempos, corpos e modos de aprender, operando através de classificações, hierarquias e padrões de normalidade. Com os estudos de Foucault (1987), conseguimos compreender a escola como uma instituição atravessada por dispositivos de disciplina e normalização que estabelecem parâmetros de desempenho e comportamentos considerados adequados, diante dos quais qualquer diferença em relação ao padrão é frequentemente interpretada como desvio.



SUMÁRIO

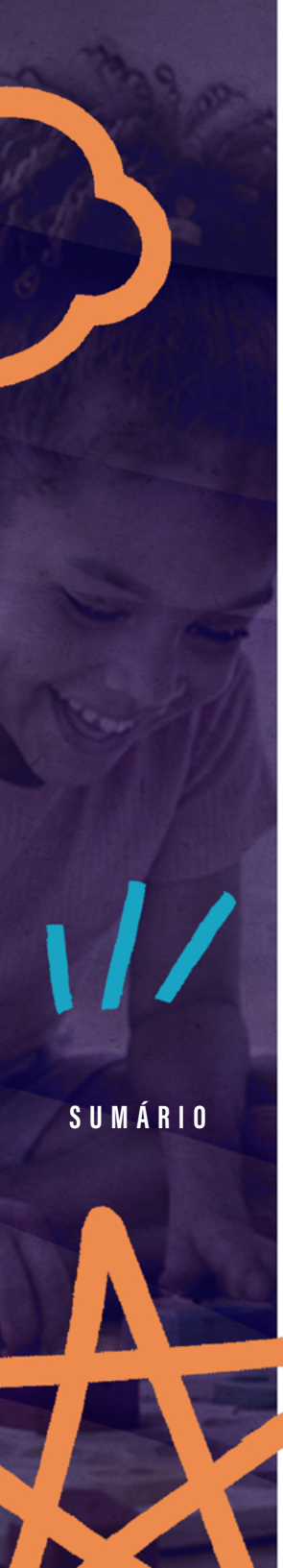
Nesse sentido, observa-se que a educação inclusiva evidencia a necessidade da construção de práticas que questionem as lógicas escolares baseadas na homogeneização dos estudantes. Guedes (2011, p. 43) já chamava a atenção para o fato de que " uma das funções da escola é promover o controle social, a inclusão vem a funcionar como uma tática desse controle ao ser divulgada como algo produtivo e necessário". E, ao falar em algo produtivo, pensa-se, novamente, em sujeitos que são capazes de se autogovernar.

Ao considerar essa dimensão histórica, abre-se espaço para problematizar práticas que, muitas vezes, produzem exclusões e classificações no contexto escolar. No âmbito do Atendimento Educacional Especializado, essa reflexão contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, voltadas à identificação e à superação das barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes (Varela; Álvarez-Uría, 1991).

A partir dessa perspectiva, torna-se possível compreender que muitos mecanismos presentes no cotidiano escolar, como processos de avaliação, categorização de estudantes e definição de padrões de aprendizagem, foram construídos historicamente e podem produzir barreiras à participação de determinados grupos.

TRABALHO COLABORATIVO COMO UM MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA

Inquieta-nos pensar sobre a historicidade da escola e o momento atual em que estamos vivendo. Refletimos. Conversamos. Mas, enquanto pesquisadoras, ainda surgem muitas dúvidas. Dentre elas, uma para a qual buscamos pistas neste breve ensaio é: se a escola se estruturou a partir da fragmentação, da divisão, da classificação, o que fazer para ampliar a oportunidade de participação,



SUMÁRIO

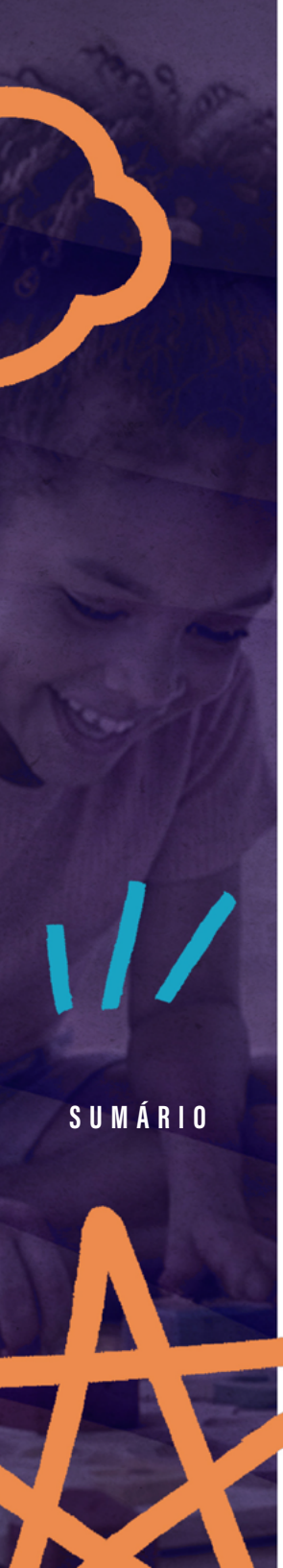
de encontros, de pluralidades? Do mesmo modo, como trazer as crianças para perto, como suas contribuições podem favorecer o processo de construção de trabalhos colaborativos?

É um desafio pensar na ruptura dos padrões já estabelecidos e naturalizados, mas recordemos um ditado muito comum e talvez até batido, que diz mais ou menos assim: "água mole em pedra dura, tanto bate até que fura". Ele reforça a ideia de que não podemos desistir; a persistência é necessária. Tampouco devemos achar que o trabalho solitário vai mover montanhas.

O que buscamos tratar nesse texto é a necessidade de um trabalho colaborativo como elemento central para a construção de estratégias pedagógicas que ampliem a oportunidade de compartilhamento em busca da participação e aprendizagem de todos os estudantes. "A certeza é de que incluir exige, sim, serviços e recursos de apoio complementar tanto para os professores quanto para os alunos" (Silva; Maciel, 2005, p. 109). Por isso, reforçamos que a inclusão escolar não se efetiva com a matrícula, mas requer construções de estratégias e recursos que busquem eliminar barreiras.

Ainda, acreditamos que a colaboração entre professores da sala regular e professores do AEE não se reduz apenas a uma organização, mas também a um movimento de resistência ao disciplinamento, que tensiona a lógica individual produzida historicamente no contexto escolar. "Afinal, um dos principais objetivos da escola, desde sua invenção, é a formação de um determinado tipo de sujeito para uma configuração social específica" (Acorsi, 2020, p. 28). E, ao falarmos desse sujeito, pensamos novamente na construção de uma população civilizadamente organizada, produto de uma sociedade neoliberal.

Mas, em contraponto a essa lógica, com espaços de diálogo, reflexão e planejamento em conjunto, o trabalho colaborativo pode construir práticas sensíveis às singularidades e contribuir para a



SUMÁRIO

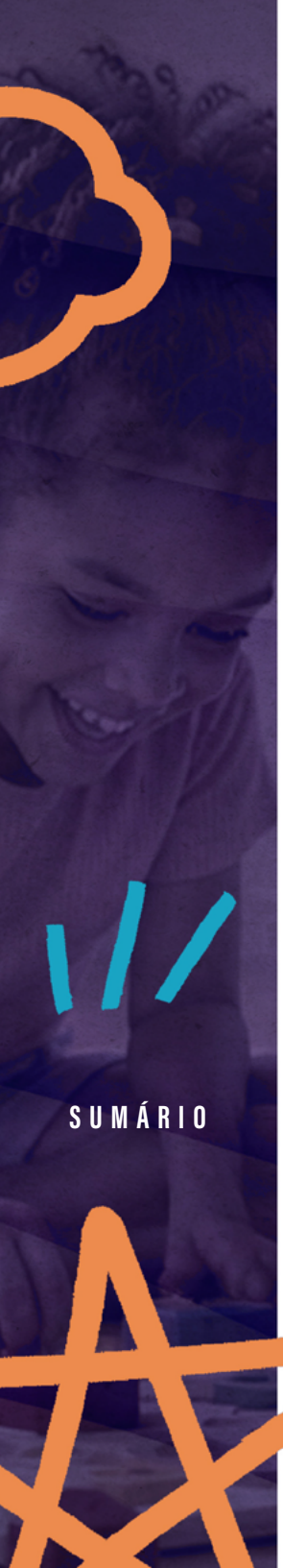
educação inclusiva. Gallo (2011, p. 9) entende que "[...] parece ser necessário que a sociedade defenda-se das diferenças, contenha-as num padrão de normalidade, para que possam ser administradas, governadas, para que não fujam ao controle [...]". Por isso, entendemos que o ato de colaborar, além de ser um verbo, implica construir responsabilidades coletivas, em que os processos de inclusão não se resumem a uma tarefa de um único profissional ou setor da educação, mas que mobilizem todos a entenderem as diferenças.

Ao longo da história, a escola consolidou-se como uma instituição responsável pela formação de sujeitos, influenciando seus modos de ser e agir. Veiga-Neto (2000) pontua que a implementação de políticas públicas que buscam modernizar-empresariar a escola mostra o quanto ela ainda é importante para a sociedade. Hoje, vivendo em um mundo neoliberal, percebemos o quanto a escola ainda atua como um espaço de produção de normas, classificações e organização dos sujeitos, desempenhando um papel relevante na produção de modos de subjetivação.

Veiga-Neto e Lopes (2007), apoiando-se em Ewald (1993), observam que a norma, ao assumir a função de medida e comparabilidade, conduz à homogeneização, apagando as diferenças em nome de um ideal comum. Resta, então, a interrogação: em que medida a norma realmente abre espaço para as singularidades se é ela mesma que delimita os contornos do que pode ser reconhecido como alteridade?

É nesse ponto que a leitura de Lopes e Fabris (2020) nos ajuda a deslocar ainda mais o olhar. Se, por um lado, a norma se apresenta como medida que compara, por outro, revela-se em diferentes dispositivos de funcionamento. Não atua de forma única, conforme Lopes e Fabris (2020, p. 42),

> [...] ambas as formas de operação da norma - uma agenciada por dispositivos disciplinares e a outra por dispositivos de seguridade ou de normalização - não



SUMÁRIO

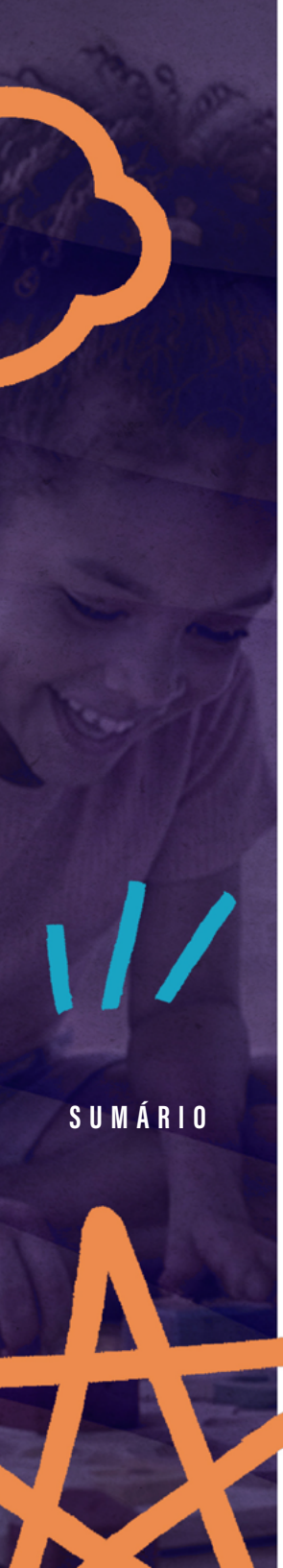
> são excludentes uma da outra. Elas existem em um jogo constante de forças, pois ambas são necessárias junto às artes de governar. Enquanto os dispositivos disciplinares e modernos emergem para descrever, identificar, posicionar, corrigir e controlar os corpos, os dispositivos de seguridade emergem como "estratégias para governar a população a partir do jogo entre liberdade e segurança".

Em complemento, percebemos que, nos estudos foucaultianos, o autor escreve sobre como um conjunto de técnicas permite o controle dos indivíduos a partir de suas ações. Dentre essas técnicas, a disciplina "fabrica corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis" (Foucault, 1987). A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)" (Foucault, 1987, p. 119). Nessa lógica, a disciplina opera através de processos de observação, classificação e avaliações.

Como aponta o autor, "o normal é que é primeiro, e a norma, se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório" (Foucault, 2008, p. 83). Ou seja, a norma é estabelecida a partir de um padrão, em que, quem se enquadra é "normal" e quem foge a esse padrão é considerado "anormal". Então, de que modo estamos respeitando as infâncias, quando só valorizamos um sujeito ideal?

No interior desse processo, a escola é uma das instituições de normalização, que, por meio de práticas avaliativas, classificatórias e organizacionais, estabelece classificações. Avaliações, diagnósticos, comparações de desempenho tornam-se instrumentos de comparação. Essa lógica produz efeitos marcantes para a educação, pois, como pontuam Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 959),

> [...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses "todos"



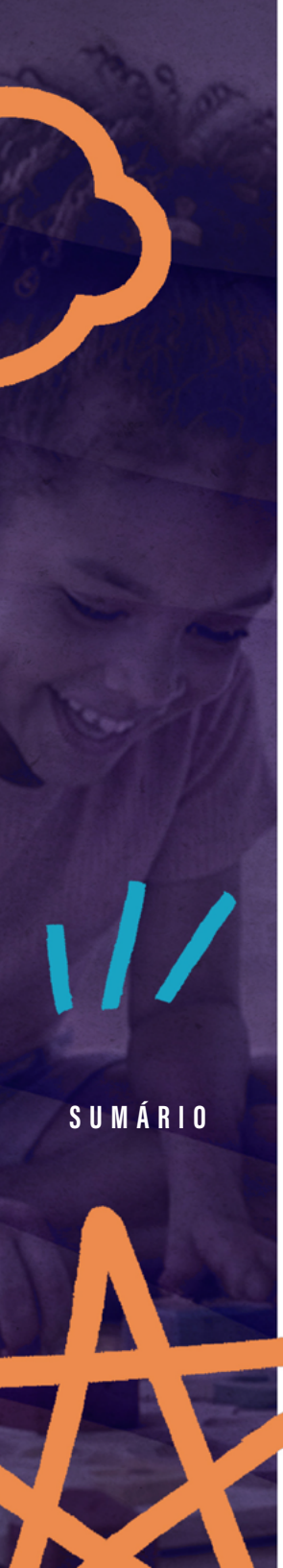
SUMÁRIO

> (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.

Tais considerações reforçam que o mesmo espaço escolar pode ora estar incluindo, ora estar excluindo, pois a igualdade de acesso não pode ser tomada como sinônimo de equidade na aprendizagem. Nesse sentido, Hattge e Klaus (2014, p. 330) entendem que "é preciso pensar que os processos de exclusão fazem parte da nossa vida social e do sistema educativo". Cabe salientar que o termo "in/exclusão" é utilizado por entender que esses processos não são polos opostos, mas que coexistem nos contextos.

Logo, essa ideia desloca o pensamento de que a exclusão ocorre apenas com determinados sujeitos e em determinados contextos, para pensar que diversos movimentos minuciosos podem acarretar práticas excludentes. Assim, cabe a nós, professores, organizar estratégias de acordo com as singularidades discentes, utilizando-as como pistas para estudo, pesquisa e para a produção de práticas. Mas, como pensar em práticas coletivas e inclusivas, quando nós buscamos encontrar soluções sozinhos?

Tonucci (2005, p. 22) enfatiza que os adultos, no caso, os professores, precisam descobrir aquilo que está escondido nas entrelinhas das frases simples das crianças, reconhecendo suas linguagens, visualizando suas potências e instigando-as a descobrirem mais. Essa escuta atenta articula-se, diretamente, com os princípios da educação inclusiva. Em contextos que buscam formar sujeitos que se adaptem às demandas, em vez de adaptar as demandas a eles, ela surge como um tensionamento, mostrando-se como uma prática que desafia a lógica da normatização, pois reconhece que cada sujeito tem formas próprias de existir, aprender e se relacionar.



SUMÁRIO

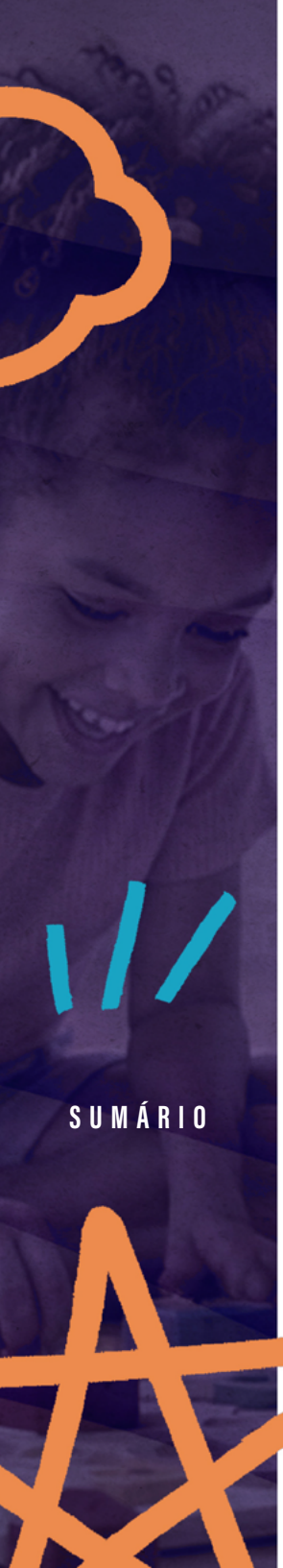
Entende-se o trabalho colaborativo como um modo de organização do trabalho pedagógico que se baseia na cooperação entre profissionais, no compartilhamento de responsabilidades e na construção coletiva de estratégias educacionais. Dessa forma,

> [...] pode contar com a orientação do professor do AEE de forma colaborativa ao processo, posto esse professor, por sua formação especializada na área, ser um agente educacional que poderá em ação conjunta com os demais partícipes do processo instrucional, identificar e orientar sobre a melhor forma de avaliar a aprendizagem dos alunos do AEE (Basso; Pavão; Pavão, 2019, p. 157).

Nesse contexto, o trabalho colaborativo surge como uma estratégia para a reorganização de práticas que permitam aos professores compartilhar conhecimentos, discutir possibilidades, construir coletivamente alternativas para minimizar as dificuldades e singularidades de cada estudante.

Segundo Ibiapina (2008), processos colaborativos favorecem o desenvolvimento profissional, bem como a construção de novos conhecimentos. Isso ocorre pois, "quando, graças ao discurso desses profissionais, reinterpreta a teoria com base na prática e vice-versa, os docentes colaboram com os pesquisadores quando refletem sobre suas práticas e compreendem situações conflituosas inerentes ao trabalho docente [...]" (Ibiapina, 2008, p. 34).

Entende-se, a partir disso, que a sala de aula é um espaço de estudo, um espaço que rompe com algumas ideias postas, um espaço para ressignificar conceitos, mas que precisa do confronto de ideias que desestabilize, que faça refletir, questionar, que pense em mudanças. É preciso colaboração entre os profissionais. Como dialogam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 97), "[...] ambos são responsáveis pela aprendizagem em sala de aula e devem propiciar estratégias para que todos tenham acesso ao conhecimento".



SUMÁRIO

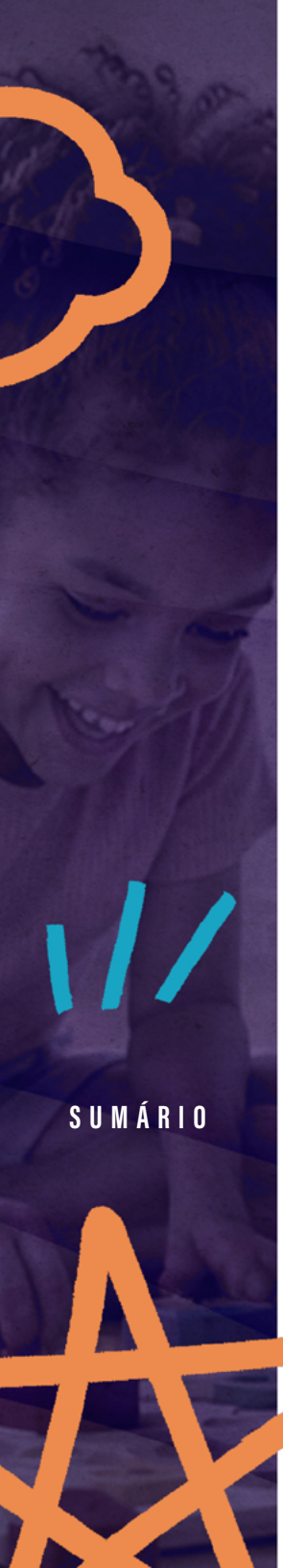
Além disso, o compartilhamento entre professores envolve reconhecer limites, dividir as responsabilidades e construir relações de diálogo. Sennett (2012, p. 37) lembra-nos que a cooperação exige conversa, pois ela é "como um ensaio, que depende da capacidade de escuta", o que envolve "ouvir com atenção, agir com tato, encontrar pontos de convergência e de gestão da discordância ou evitar a frustração em uma discussão difícil" (Sennett, 2012, p. 17).

Nesse sentido, a conversa torna-se um elemento central para a construção de práticas coletivas. Larrosa (2003) complementa que o valor da conversa não está em chegar a um acordo, mas sim que ele se encontra justamente na tensão entre as diferenças, em que a potencialidade está nas interrogações, nas dúvidas, no que desestabiliza. Fröhlich e Polonio (2020, p. 35) concordam com os autores ao afirmar que precisamos de

> [...] momentos em que nossos saberes se articulem, proporcionando um olhar diferenciado para as práticas de inclusão. Um olhar que permita potencializar as vivências dos sujeitos com dificuldades, que nos instigue a um tornar-se flexível diante do instituído, que não busque enquadrar todos os sujeitos nos mesmos padrões, mas que nos faça perceber e valorizar toda descoberta, toda construção, todo esforço e todas as formas de ensino e de aprendizagem. Olhar que não nos amedronte perante as diferenças, fazendo compreender que existem diferentes formas de vivenciar as situações que se apresentam.

Sendo assim, o trabalho colaborativo entre professores da sala regular e da sala de recursos é uma estratégia capaz de tensionar as práticas escolares que buscam a norma. Ao promover a troca de conhecimentos e a construção coletiva, o trabalho colaborativo contribui para a ampliação de possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes no espaço escolar.

Ademais, a reflexão coletiva, a construção compartilhada de estratégias pedagógicas e o trabalho colaborativo ampliam as



possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes no espaço escolar, contribuindo para uma educação inclusiva. Lockmann e Klein (2025, p. 22) colaboram com essa ideia ao assegurarem que:

> O AEE é um recurso importante e fundamental para a qualificação das práticas de atendimento do público da Educação Especial na escola comum. No entanto, ancora-se na perspectiva de que, por um lado, a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva não pode se reduzir, exclusivamente, ao AEE como serviço ofertado pela Educação Especial; e, por outro lado, o AEE também não pode ser compreendido como um atendimento único que funciona exclusivamente na sala de recursos multifuncionais e em turno inverso ao processo de escolarização.

A conclusão que se impõe é que a inclusão escolar não se limita à garantia de matrícula. Ela requer a construção coletiva de estratégias pedagógicas que eliminem as barreiras à participação, transformando a escola em um ambiente de acolhimento às diferenças e de responsabilidade compartilhada por todos os profissionais envolvidos neste processo.

Nesse sentido, é necessário compreender que as infâncias são singulares, que há múltiplas experiências que se atravessam nos contextos educacionais, culturais e sociais. Por isso, o trabalho colaborativo é a ferramenta que permite à escola deixar de ser apenas um local de matrícula para se tornar um espaço de eliminação de barreiras, onde a inclusão é efetivada pela construção compartilhada de caminhos pedagógicos. Tais barreiras não se restringem ao plano físico, mas normatizam as infâncias e limitam suas formas de expressão e participação.

As estratégias colaborativas e participativas entre gestores, pedagogos e profissionais do AEE representam "os alicerces" fundamentais para se edificar os caminhos da escola inclusiva. Dessa forma, é imprescindível "analisar o movimento Todos Pela Educação,



SUMÁRIO

buscando compreender suas condições de proveniência e emergência, bem como seus efeitos no cenário educacional brasileiro na atualidade" (Hattge, 2014, p. 30), versando sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência, inseridos e/ou incluídos na escola regular de ensino. Cabe ainda problematizar em que medida tais movimentos e políticas consideram as múltiplas infâncias ou se somente operam a partir da lógica de padronização, inviabilizando as singularidades.

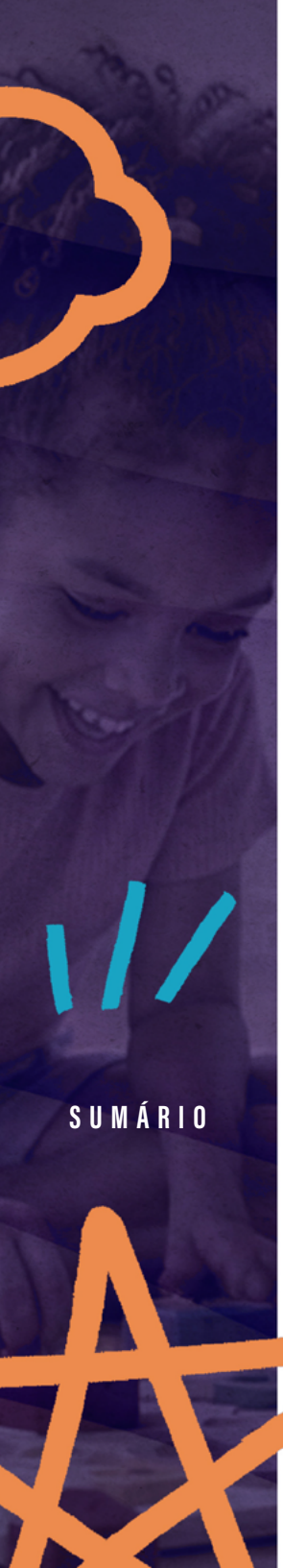
Além dos profissionais mencionados, todos que fazem parte da escola compõem o cenário educativo que busca incansavelmente atuar com práticas inclusivas, não só na perspectiva de incluir o aluno com deficiência no ambiente escolar, mas de incluir todos em uma única educação, a "Educação para Todos". Logo, pensar a inclusão a partir das infâncias implica deslocar nosso olhar da adaptação do sujeito à escola para a construção de uma escola capaz de se reorganizar diante da pluralidade da criança.

REFERÊNCIAS

ACORSI, R. A escola como espaço "ideal" para inclusão. *In:* HATTGE, M. D.; SANTOS, F. K.; COSTA, D. M. (Org.). **Inclusão escolar: um itinerário de formação docente.** Lajeado: Editora Univates, 2020. p. 22-28.

ALVES, M. D.; GUARESCHI, T. Compreendendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE). *In:* SILUK, A. C. P. (org.). **Formação de professores para o atendimento educacional especializado**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2011. Módulo II, p. 31-60.

ANTONIO, R. O. **Escutando crianças em processo de aprendizagem musical**. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22012020-175239/publico/RenatadeOliveiraAntonioVC.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.



SUMÁRIO

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 2025. **Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.** Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12773-8-dezembro-2025-798454-publicacaooriginal-177304-pe.html. Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2026.

BASSO, A. C. S.; PAVÃO, S. M. O.; PAVÃO, S. M. O. Avaliação da aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-21, 2019.

CORAZZA, S. M. **Infância & Educação:** Era uma vez... quer que eu te conte outra vez? Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

EWALD, F. **Foucault, a norma e o Direito**. Tradução de António Fernando Cascais. Lisboa, Portugal: Vega, 1993.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRÖHLICH, R.; POLONIO, D. F. Redes de apoio e inclusão escolar: articulações necessárias. *In:* HATTGE, M. D.; SANTOS, F. K.; COSTA, D. M. (Org.). **Inclusão escolar: um itinerário de formação docente.** Lajeado: Editora Univates, 2020. p. 29-36.

GALLO, S. Uma apresentação: diferenças e educação; governamento e resistência. *In:* LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 7-12.

GUEDES, B. S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. *In:* LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 33-51.



SUMÁRIO

HATTGE, M. D. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação.** 2014. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

HATTGE, M. D.; KLAUS, V. A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 327-340, mai./ago. 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641. Acesso em: 10 mar. 2026.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LARROSA, J. Epílogo. A arte da conversa. *In*: SKLIAR, C. **Pedagogia improvável da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 211-216.

LOCKMANN, K.; KLEIN, R. R. **Políticas de Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado**: entre discursos de inclusão e práticas de normalização. Porto Alegre: Editora FI, 2025.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. T. **Inclusão e governamentalidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

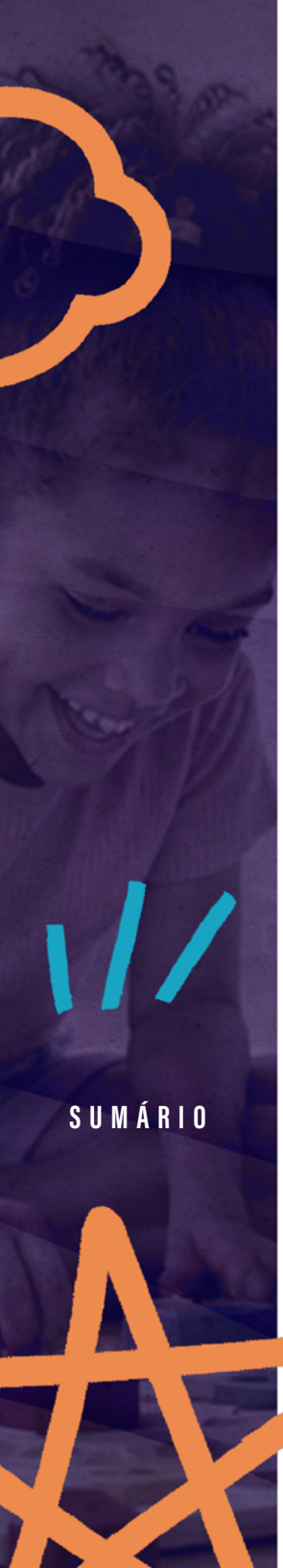
MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENEZES, E.; SCHWERTNER, S. F.; HATTGE, M. D. Por uma escuta da infância: inclusão escolar e as demandas pós-pandemia. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 9, p. 1-19, 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/67367/34889. Acesso em: 12 abr. 2026.

SENNETT, R. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação.** Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.

SILVA, K. F. W.; MACIEL, R. V. M. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? Centro de Educação da UFSM/RS. **Revista Educação Especial**, n. 26, p. 107-115, 2005.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem:** agora chega! Tradução de Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 2005. 243 p.



SUMÁRIO

VARELA, J.; ÁLVAREZ-URÍA, F. (Org.). **Materiais para uma genealogia da escola.** Madrid: Ediciones La Piqueta, 1991.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: CASTELO BRANCO, G.; PORTOCARRERO, V. **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-964, out. 2007.

ZIBETTI, M. L. T.; PANSINI, F.; SOUZA, F. L. F. Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 237-246, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/CN8JBpBvHNF5YGnzPVkqQRh/. Acesso em: 20 mar. 2026.



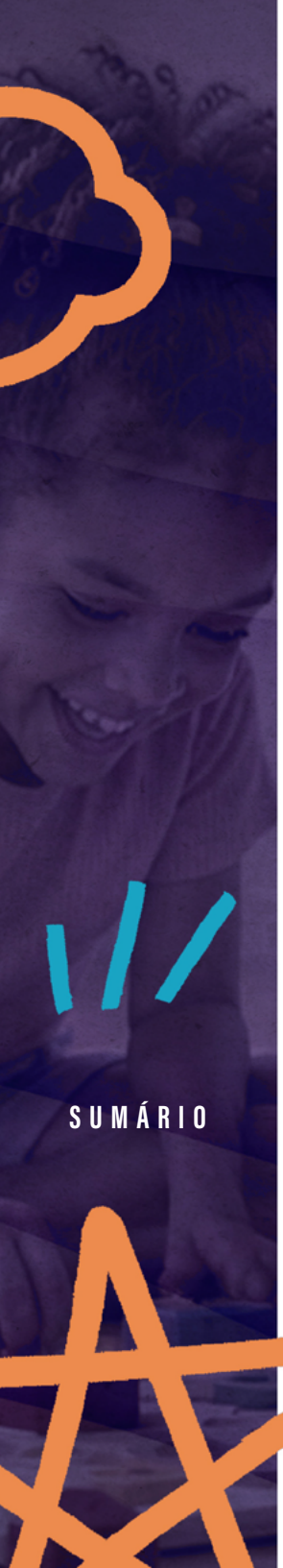
7

Jerônimo Cavalcante Dantas da Silva

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS:

O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO RESPEITO À DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-822-1.7

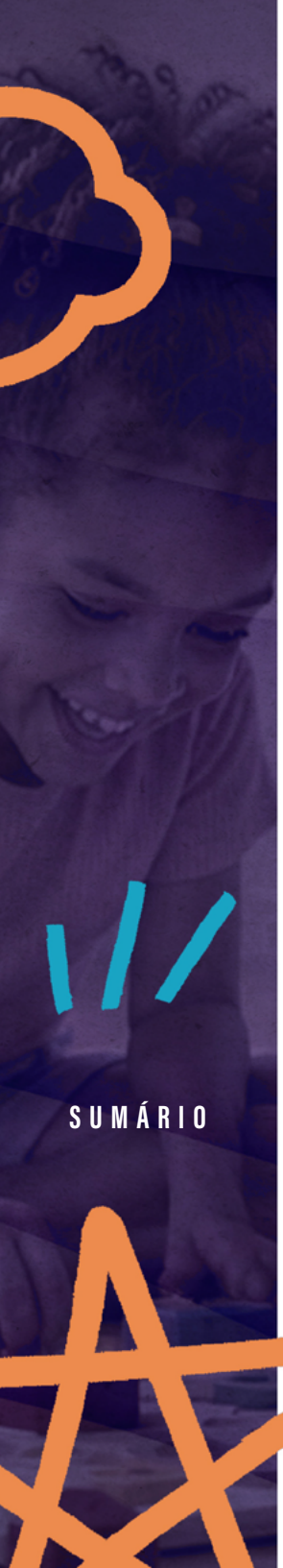


SUMÁRIO

A discussão sobre educação antirracista nos anos iniciais exige que a escola seja compreendida não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como lugar de produção de subjetividades, de regulação dos corpos, de disputa curricular e de construção de identidades. Os textos utilizados permitem sustentar essa reflexão por uma base empírica e teórica convergente, evidenciando que o racismo escolar é estrutural, atravessa diferentes etapas da Educação Básica e se manifesta desde cedo na seleção dos saberes, nas formas de acolhimento, nas práticas pedagógicas e na visibilidade concedida aos corpos negros. Em comum, os estudos mostram que a escola ainda opera, com frequência, por lógicas de silenciamento, ao mesmo tempo em que oferece brechas concretas para práticas pedagógicas emancipatórias.

CONTEXTO E DESAFIOS DO COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA

O primeiro desafio de uma educação antirracista consiste em reconhecer que o racismo não entra na escola apenas sob a forma de insulto explícito ou discriminação aberta. Ele se manifesta, sobretudo, na rotina aparentemente ordinária do currículo, naquilo que é ensinado, no que é omitido, em quais histórias ganham legitimidade, em quais corpos são associados à inteligência, à beleza, à autoridade e à humanidade plena. A escola brasileira, nesse sentido, historicamente assumiu funções de disciplinarização dos corpos, muitas vezes apagando referências afro-brasileiras e invisibilizando saberes negros. O currículo aparece, assim, como um dispositivo que determina o que será vivido, sabido e experimentado no espaço escolar, inclusive no que se refere ao corpo, à cultura, às emoções e à diferença.

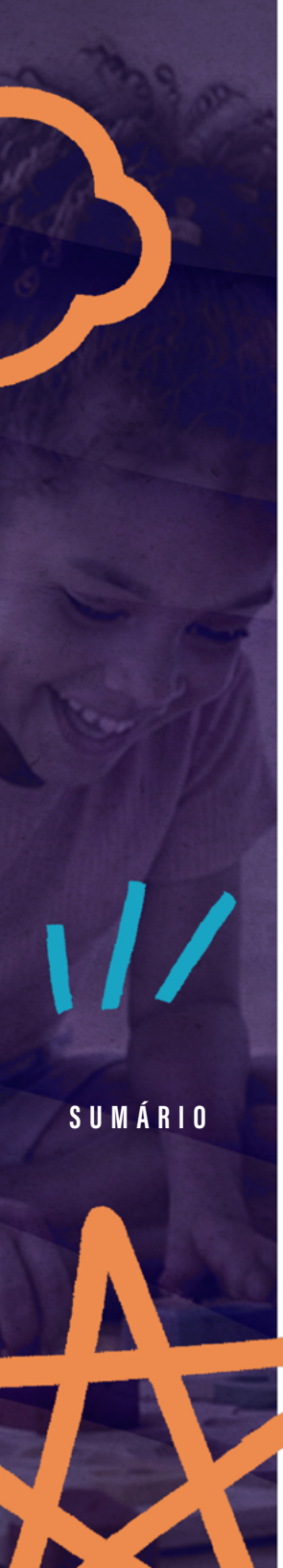


SUMÁRIO

Nos Anos Iniciais, esse processo é ainda mais decisivo, pois é precisamente nessa etapa que a criança organiza sua percepção de si, do outro e do mundo social. O corpo infantil é a primeira mediação da relação com o mundo, e é por meio dele que a criança experiencia pertencimento, reconhecimento ou rejeição. Se, nesse momento, a escola reafirma padrões eurocêntricos de beleza, de linguagem, de comportamento e de valor cultural, ela participa da fabricação precoce da inferiorização simbólica da criança negra e da naturalização de privilégios raciais entre as crianças não negras. Em outras palavras, o racismo escolar não é apenas um problema de convivência, é um problema formativo.

Outro aspecto central é que a maior visibilidade ou o maior silenciamento dos corpos negros no currículo depende de fatores como formação docente, representatividade negra, inclusão efetiva da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) no projeto pedagógico da escola e posicionamento antirracista assumido na prática educativa. Isso é particularmente relevante nos Anos Iniciais, pois, nessa etapa, a mediação docente incide diretamente sobre a escolha dos materiais, das narrativas, das imagens, das brincadeiras, das comemorações e das referências que compõem o cotidiano escolar. Quando a professora ou o professor não dispõe de formação consistente, tende a reproduzir o currículo hegemônico, ainda que sem intenção explícita de discriminar.

Outro desafio recorrente é a redução da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) a ações pontuais, concentradas, em muitos casos, no mês de novembro. Tal lógica enfraquece a potência política e pedagógica da educação antirracista, pois transforma a questão racial em evento episódico, e não em princípio estruturante do trabalho escolar. Uma escola comprometida com a igualdade racial não pode tratar a temática como exceção no calendário; precisa incorporá-la como eixo permanente do planejamento pedagógico.



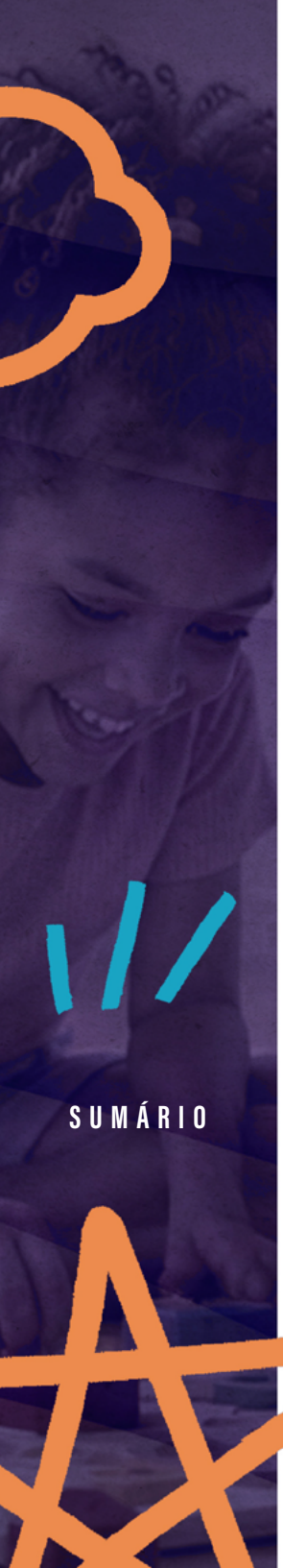
SUMÁRIO

Há, ainda, um desafio conceitual e político: compreender que falar de corpos negros é falar de sujeitos históricos marcados por processos de racialização, exclusão, resistência e produção de saberes. Sem essa compreensão, a escola corre o risco de tratar a questão racial de maneira superficial, sem tocar a estrutura do currículo nem os mecanismos que produzem silenciamentos. Assim, combater o racismo na escola implica deslocar a questão racial da margem para o centro do projeto educativo. Não se trata de acrescentar um conteúdo novo a um currículo pronto, mas de reexaminar criticamente o próprio fundamento do currículo, suas hierarquias, seus critérios de legitimidade e sua linguagem pedagógica.

ANÁLISE DO CURRÍCULO E DAS PRÁTICAS ESCOLARES, À LUZ DE FOUCAULT, ARROYO E FANON

À luz de Michel Foucault (1987), a escola pode ser compreendida como espaço de micropoder, isto é, um território em que normas, classificações, vigilâncias e expectativas de conduta operam sobre os corpos e produzem subjetividades. Nessa perspectiva, a escola funciona como instância que disciplina, regula e normaliza, mas também pode tornar-se espaço de deslocamento e transformação. A questão fundamental, portanto, é investigar que tipos de sujeitos a escola está produzindo quando silencia a história, a cultura e as experiências negras no currículo.

Essa leitura se articula ao entendimento de que o currículo organiza tempos, espaços e experiências, definindo o lugar dos sujeitos na escola e convertendo até mesmo experiências aparentemente espontâneas em práticas reguladas. O corpo escolarizado é

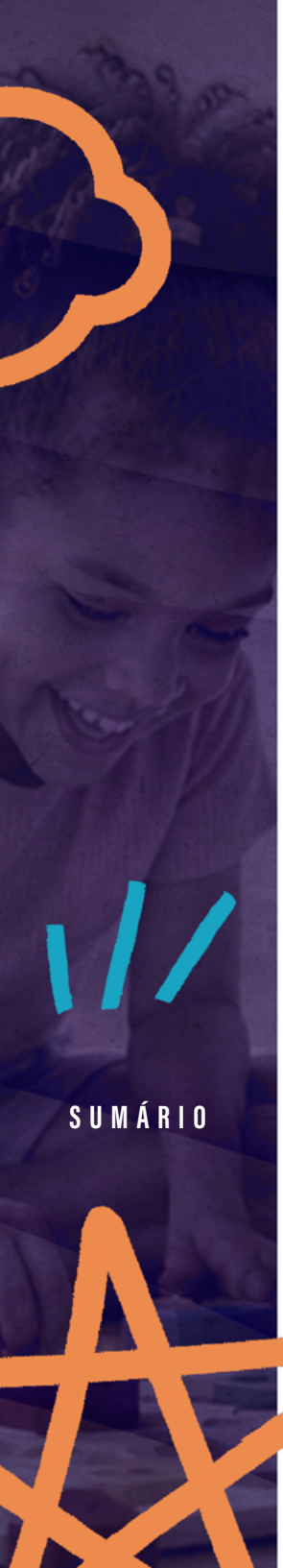


SUMÁRIO

observado, distribuído, corrigido e normalizado. Quando se pensa a criança negra nesse interior, percebe-se que o racismo escolar não atua apenas no nível do conteúdo ausente, mas também no nível da gestão do olhar, da fala, do toque, do elogio, da punição e da expectativa. O corpo negro passa a ser lido por códigos herdados do colonialismo, de modo que sua presença é frequentemente tolerada, mas nem sempre afirmada como centro legítimo de conhecimento e humanidade.

Miguel Arroyo (2011) oferece uma contribuição decisiva ao pensar o currículo como território em disputa. O currículo, nesse sentido, não é uma lista neutra de conteúdos, mas um campo político em que se define quem tem direito a existir como sujeito de saber. Essa formulação é especialmente importante para a educação antirracista, pois desloca a questão da simples inclusão de conteúdos para o debate sobre a legitimidade dos sujeitos históricos que produzem cultura, memória e conhecimento. Sob esse prisma, a infância negra não pode continuar figurando apenas como objeto de cuidado ou de acolhimento; ela deve ser reconhecida como produtora de saber, linguagem, corporeidade e leitura de mundo.

Com a aproximação entre Foucault (1986) e Arroyo (2011), percebe-se que a normatização escolar não se sustenta apenas pela disciplina dos corpos, mas também pela seleção dos conhecimentos considerados legítimos. O currículo, quando colonizado por referências monoculturais, opera como tecnologia de poder: define o normal, o belo, o civilizado, o inteligente e o universal. É nesse ponto que a escola pode funcionar como aparelho de reprodução do racismo estrutural, ao converter a experiência branca em medida silenciosa da humanidade escolarizada. Nos Anos Iniciais, isso aparece em livros didáticos sem protagonismo negro, em atividades que associam a história africana apenas à escravidão, em datas comemorativas despolitizadas e na ausência de práticas que valorizem narrativas afro-brasileiras como parte constitutiva da formação comum.



SUMÁRIO

Frantz Fanon (2008), por sua vez, é indispensável para compreender os impactos subjetivos desse processo. Sua reflexão mostra que a construção da identidade negra positiva se dá em um mundo saturado de modelos eurocêntricos e discursos colonialistas, os quais interferem na aceitação de si enquanto corpo negro. Tal leitura é particularmente importante nos Anos Iniciais, pois revela que a criança negra não chega à escola com autoestima racial consolidada; sua subjetividade está em formação e pode ser profundamente marcada pelas mediações escolares. A escola, portanto, pode tanto reforçar a alienação quanto favorecer o reconhecimento de si.

Fanon (2008) também permite compreender que o racismo escolar não atinge apenas a criança negra; ele forma igualmente a criança não negra na direção da naturalização da superioridade racial. Quando a escola não nomeia o racismo, não historiciza o colonialismo e não pluraliza as referências de humanidade, produz subjetividades capturadas por uma falsa universalidade. Assim, uma pedagogia antirracista não consiste apenas em incluir o negro no currículo, mas em desestabilizar criticamente o eurocentrismo como gramática organizadora dos saberes e das relações escolares.

Desse modo, a articulação entre Foucault (1986), Arroyo (2011) e Fanon (2008) oferece um quadro interpretativo robusto. Foucault (1986) ajuda a perceber os mecanismos cotidianos de normalização e vigilância; Arroyo (2011) explicita o currículo como campo político de disputa entre saberes e sujeitos; Fanon (2008) ilumina os efeitos dessa maquinaria sobre a subjetividade negra. Juntos, eles mostram que a educação antirracista nos Anos Iniciais precisa operar simultaneamente em três planos: o institucional, revendo regras, tempos, materiais e dispositivos escolares; o curricular, redefinindo os conhecimentos centrais da formação; e o subjetivo, criando condições para que crianças negras se reconheçam positivamente e crianças não negras aprendam a conviver fora da lógica da hierarquização racial.



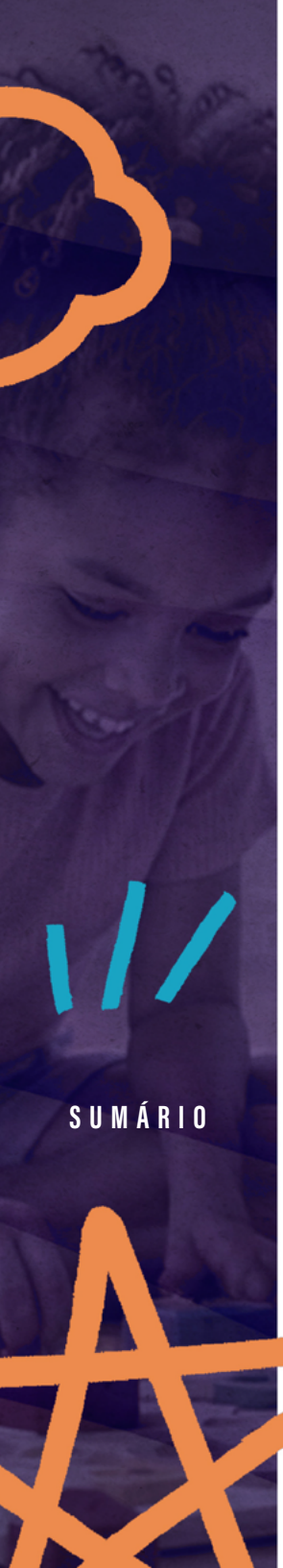
SUMÁRIO

PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS FUNDAMENTADAS NOS TEXTOS FORNECIDOS

A primeira intervenção necessária é a revisão do projeto político-pedagógico e do planejamento anual da escola. A implementação efetiva da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) depende de sua incorporação contínua ao currículo, não de ações episódicas. Isso significa que a educação antirracista deve aparecer desde o início do ano nas metas da escola, nos projetos de turma, na seleção de livros, nas reuniões pedagógicas e nos instrumentos de acompanhamento institucional. Nos Anos Iniciais, essa presença é fundamental, pois é nesse momento que a escola participa intensamente da construção da autoimagem e das referências simbólicas da criança.

A segunda intervenção é curricular e material: ampliar a presença de autores negros, personagens negros, famílias negras e referências afro-brasileiras sem folclorização. Uma educação antirracista exige a escolha de materiais que não reduzam pessoas negras a figuras estereotipadas, mas que permitam leitura, problematização, reflexão, posicionamento e construção positiva da identidade negra. Nos Anos Iniciais, isso envolve literatura infantil de autoria negra, biografias de lideranças negras, contos afro-brasileiros e africanos, ilustrações que representem a diversidade fenotípica brasileira, músicas, jogos, cantigas e experiências estéticas que retirem o negro do lugar do "tema especial" e o coloquem no centro da vida comum do currículo.

A terceira intervenção é metodológica: criar práticas permanentes de escuta, leitura, conversa e elaboração simbólica da diferença. A leitura de diferentes gêneros textuais, seguida de rodas

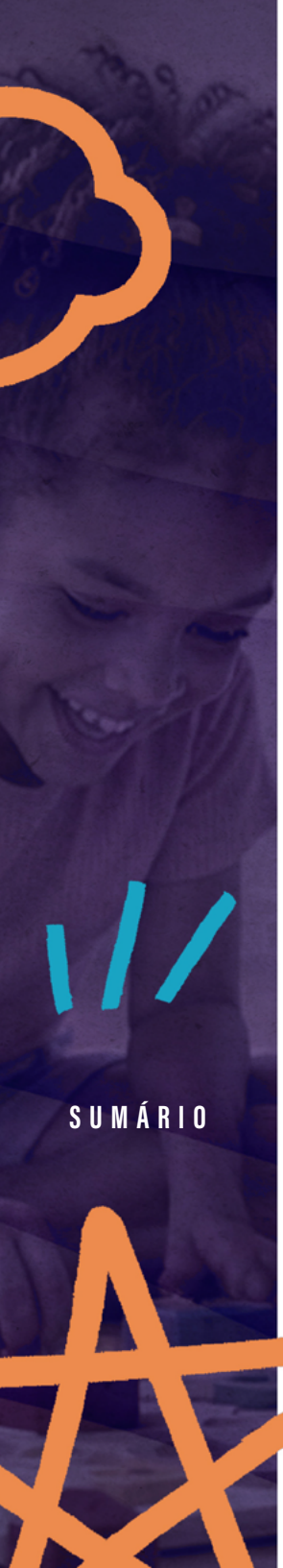


SUMÁRIO

de conversa, mostrou-se uma estratégia potente para promover escuta, troca de experiências e reflexão crítica sobre corpos marginalizados. Nos Anos Iniciais, essa proposta pode assumir a forma de contação de histórias, leitura compartilhada de livros ilustrados, rodas de conversa mediadas por imagens, desenhos autobiográficos, produção de murais, dramatizações e brincadeiras orientadas que problematizem estereótipos de cor, cabelo, família, fala e pertencimento. O essencial não é apenas transmitir conteúdos, mas fazer da sala de aula um espaço em que a diferença possa ser nomeada, ouvida e legitimada.

A quarta intervenção é interdisciplinar e cultural. As experiências analisadas mostram a potência de trabalhar cultura negra, relações étnico-raciais e diversidade por meio de linguagens poéticas, artísticas e coletivas. Atividades que articulam poema, música, oralidade, ancestralidade, brincadeiras tradicionais, memória comunitária e manifestações culturais afro-brasileiras podem ampliar a compreensão da criança sobre pertencimento, história e dignidade. Nos Anos Iniciais, essa abordagem interdisciplinar e cultural pode se traduzir em sequências didáticas com dança, musicalidade afro-brasileira, culinária, oralidade ancestral, pesquisa sobre o bairro e encontro com mestres e mestras da cultura local. Tal caminho é pedagogicamente consistente, pois retira a criança da posição de mera receptora de informação e a coloca em relação viva com experiências históricas e culturais negras.

A quinta intervenção é formativa e institucional: toda a comunidade escolar deve ser implicada. Mudanças reais exigem compromisso da gestão, do corpo docente e das políticas públicas. Nos Anos Iniciais, isso significa incluir coordenação pedagógica, auxiliares, equipe de apoio, biblioteca, famílias e comunidade nas discussões sobre racismo, infância e currículo. A educação antirracista fracassa quando é delegada a uma professora sensível ao tema; ela só se consolida quando a escola inteira se reconhece como responsável.



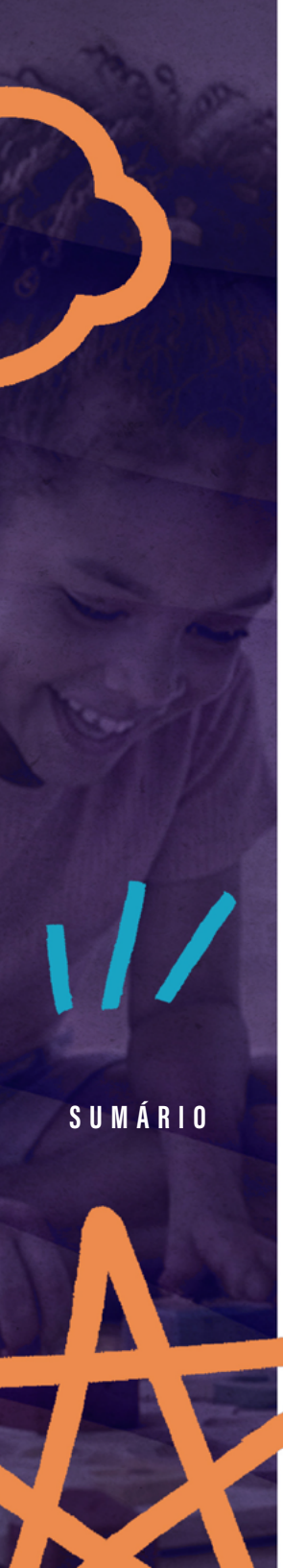
SUMÁRIO

Por fim, é preciso instituir práticas de observação crítica do cotidiano escolar. Se o racismo se manifesta também nas microrrelações, a escola precisa aprender a ler seus próprios gestos: quem é escolhido para representar a turma, quais crianças recebem elogios por "boa aparência", quais apelidos circulam, como os conflitos são narrados, que desenhos são expostos, que bonecas estão disponíveis, quais famílias aparecem nas atividades e qual repertório imagético ocupa paredes e livros. A pedagogia antirracista deve incluir, portanto, o monitoramento ético do cotidiano, com registro, reflexão coletiva e intervenção imediata sobre práticas que reforcem estigmas raciais.

CONCLUSÃO

O diálogo entre as referências teóricas e as práticas escolares atuais permite sustentar uma tese central: a educação antirracista nos Anos Iniciais não pode ser tratada como complemento temático do currículo, mas como reorganização ética, política e epistemológica da escola. Os estudos mobilizados mostram que o racismo escolar persiste por meio do silenciamento dos corpos negros, da fragilidade da formação docente, da implementação descontínua da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), da redução da temática a datas comemorativas e da permanência de currículos que ainda tomam referências eurocêntricas como norma implícita.

Ao mesmo tempo, os mesmos estudos apontam saídas concretas. Rodas de leitura e conversa, práticas interdisciplinares, valorização da cultura negra, aproximação com a comunidade, presença de autores negros, revisão do projeto pedagógico e formação continuada articulada à gestão escolar são caminhos possíveis de serem adotados pelas escolas.



SUMÁRIO

À luz de Foucault, Arroyo e Fanon, compreende-se que a escola é lugar de micropoderes, de disputas curriculares e de constituição subjetiva. Por isso mesmo, ela pode tanto reproduzir a colonialidade quanto interrompê-la. Nos Anos Iniciais, essa escolha é ainda mais grave e mais promissora: grave, porque a infância é fase decisiva de inscrição simbólica do valor de si; promissora, porque é nesse tempo que outras imagens de mundo ainda podem ser semeadas com força transformadora.

Uma escola comprometida com o respeito à diversidade étnico-racial, portanto, não é a que apenas fala sobre o racismo, mas a que reorganiza seu currículo, sua linguagem, seus materiais, seus afetos e sua política de reconhecimento para que nenhuma criança aprenda, dentro dela, a sentir vergonha do próprio corpo, da própria história ou da própria ancestralidade. É nesse sentido que a educação antirracista, longe de ser agenda periférica, constitui uma exigência radical de qualidade democrática da escola brasileira.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.



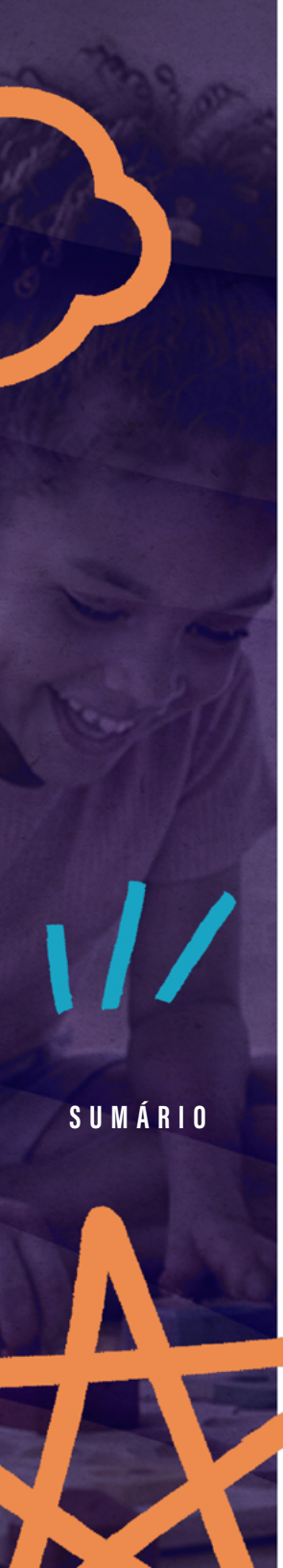
8

Joseline Tatiana Both
Carolina Taís Werlang

LINGUAGENS DA EDUCAÇÃO:

ENTRE TRAVESSIAS E ENCONTROS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-822-1.8

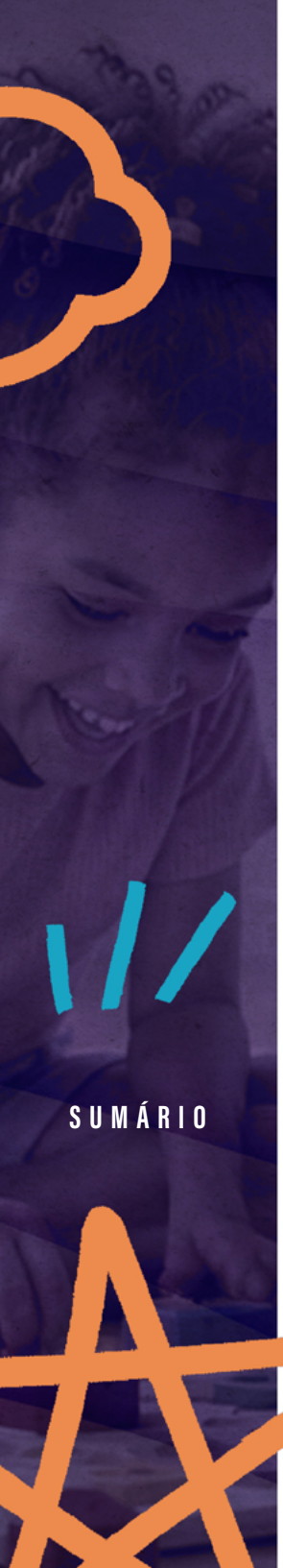


SUMÁRIO

Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água paralítica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.
O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate

(Melo Neto, 2008, p. 350-351).

São muitos os fios e os cursos que constituem os modos de pensar a escola, a educação e também as linguagens por meio das quais o fazemos. Eles discorrem por caminhos diversos e muitas vezes nos escapam. As abordagens que poderiam nos auxiliar a pensar sobre o tema passam pela Linguística, pela Literatura, pela Filosofia. Nosso intuito aqui é, no entanto, bem mais modesto – um ensaio, uma tentativa de aproximar vozes que percebem a linguagem como algo que escapa às certezas, supõe riscos. Nesse âmbito, a partir de alguns escritos de Biesta e Picoli (2018), Larrosa (2004; 2005) e Skliar (2015), propomo-nos a pensar em perspectivas pelas quais pode se dar a inter-relação entre linguagem e educação.



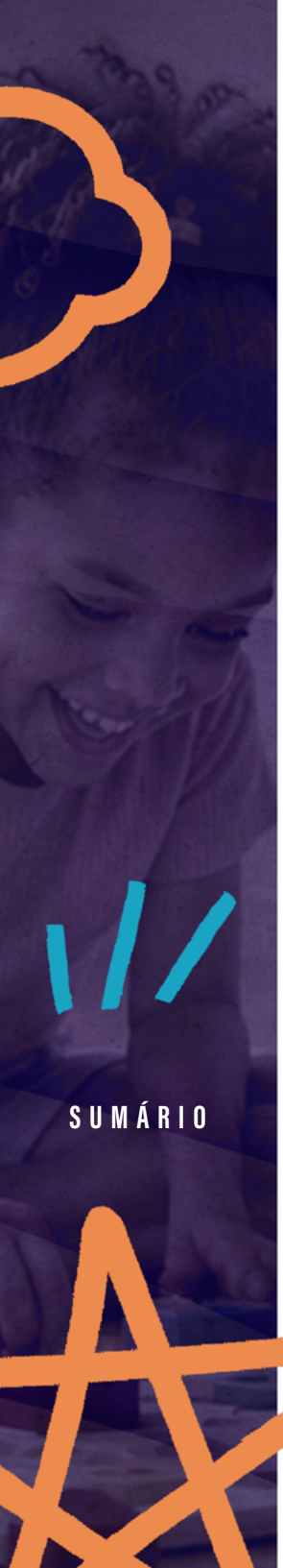
REFLETINDO SOBRE A LINGUAGEM
MUITAS POÇAS DE UM MESMO RIO

Técnicas para comunicar de forma eficiente, para soar bonito, para convencer os outros, para parecer bem-sucedido. Os muitos cursos de comunicação e oratória vendem as mais diferentes estratégias com uma premissa em comum: bem comunicar. Nesse sentido, a comunicação assume um caráter unilateral: parte de um enunciador que ensaia uma postura, testa a dicção e faz uma escolha detalhada das melhores palavras, enquanto o outro – o receptor, a plateia, o ouvinte – ocupa, em geral, o papel de espectador. Em um mundo permeado pelos padrões de consumo, pelo marketing e pela monetização, a linguagem é concebida como estratégia, instrumento para determinados fins, passível de ser medido por sua utilidade e eficácia.

Nesse contexto, as razões do uso da linguagem baseiam-se na questão "para que comunicar" e deixam à margem outro aspecto tão ou mais relevante: "com quem se conversa sobre algo". Exploram-se as funções da língua e da linguagem e como ela serve aos interesses do mundo moderno e esquece-se de seu caráter relacional: se ela constitui o homem, o faz pela relação, ou seja, precisa de outras vozes, de outras poças de água para que "discorra".

Ao se considerar a linguagem como processo que pressupõe a alteridade – e não apenas como meio de representação da realidade ou ferramenta de transmissão –, abrem-se outras possibilidades de reflexão sobre ela. No campo da linguística da enunciação, Benveniste (1995) debruçou-se sobre o aspecto intersubjetivo da linguagem e o entendimento de que cada locutor não pode propor-se como sujeito sem implicar o outro, ou seja, para que exista um eu deve haver um tu.

A linguagem, agora não mais percebida como instrumento, é constitutiva do homem e possibilita a construção de sentidos. Com



SUMÁRIO

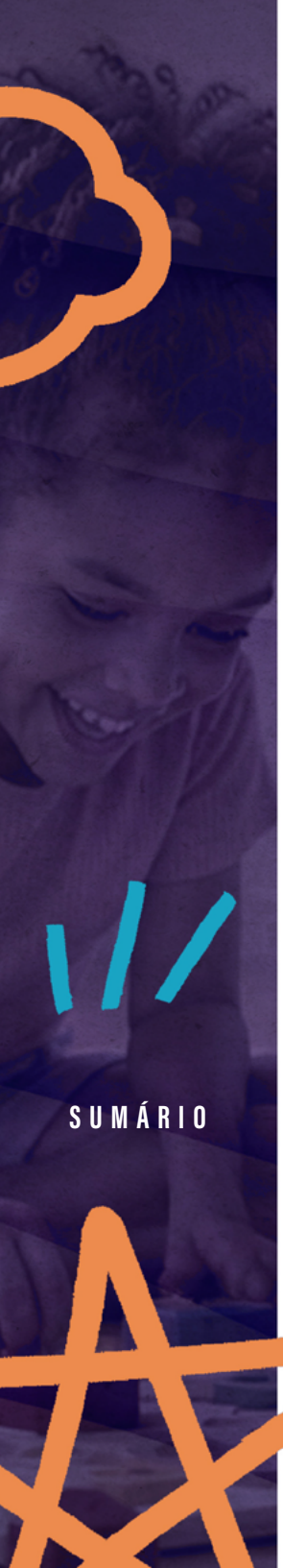
Bakhtin (1992), essa compreensão assume outros contornos – a linguagem é essencialmente dialógica, isto é, atravessada por diferentes vozes, de modo que toda enunciação se configura como resposta em uma cadeia de discursos.

ALGUNS FILETES PARA PENSAR A LINGUAGEM E A EDUCAÇÃO

A despeito de uma visão dialógica da linguagem, em diferentes esferas da vida social, esta tem sido predominantemente compreendida a partir de uma lógica instrumental, que privilegia a clareza, a correção, a transparência e a eficácia comunicativa. Tal perspectiva, fortemente atravessada por demandas de desempenho e transparência, tende a reduzir a linguagem à condição de meio para a transmissão de mensagens, em detrimento de outras dimensões que a constituem, como sua polissemia, sua abertura à ambiguidade, à indeterminação e ao equívoco. Nesse enquadramento, a língua é frequentemente concebida como um sistema a ser dominado e aplicado de modo adequado, o que implica sentidos estabilizados e a contenção de tudo aquilo que escapa à previsibilidade.

Quando se pensa em uma "linguagem para a educação", muitas vezes se reproduz, ainda que sob outras nomenclaturas, essa mesma lógica instrumental, associada a ideais de objetividade, mensuração, êxito ou fracasso. Assim, mantém-se, em certa medida, a expectativa de uma linguagem transparente, capaz de garantir a transmissão dos conteúdos e a eficácia do processo de aprendizagem, visto como processo individual facilitado pela escola, pelo professor ou por outros fatores.

Biesta e Picoli (2018) afirmam a mudança, nas últimas décadas, de uma linguagem da educação para uma linguagem da



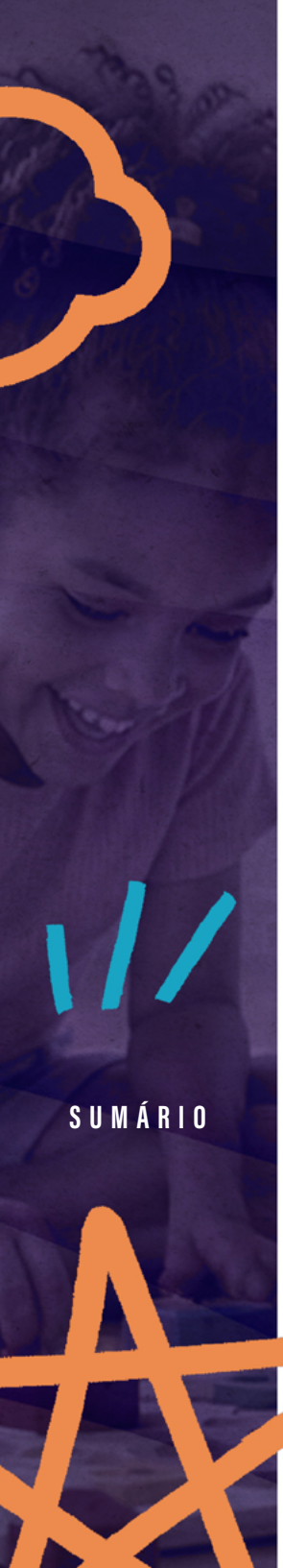
SUMÁRIO

aprendizagem, em que ensinar seria uma forma de apoiar ou facilitar a aprendizagem. Essa mudança colabora para uma compreensão do processo de educação em termos de uma transição econômica, em que aquele que aprende se torna um potencial consumidor, o professor ou a instituição educacional, um provedor, que satisfaz as necessidades daquele que aprende – os "aprendentes" – e a própria educação se torna uma mercadoria a ser fornecida.

Segundo os autores, nesse sentido, "se houver apenas a linguagem da aprendizagem para falar *em* e *sobre* educação, esta poderá muitas vezes esquecer as questões educacionais sobre conteúdo, propósitos e relações" (Biesta; Picoli, 2018, p. 23). Não se deseja dizer que a aprendizagem não envolve conteúdos ou que é um processo sem objetivos em que as relações não têm importância, mas sim reconhecer que se ater somente a essa linguagem pode deixar escapar outros tantos aspectos fundamentais.

Ainda, pensar em educação pressupõe olhar para os conteúdos, a socialização e a subjetivação dos envolvidos, assumindo o risco que ela carrega e não se atendo à previsibilidade, uma vez que "a educação como um empreendimento humano destinada à qualidade do crescimento de crianças e jovens nunca pode acabar como uma forma de gerenciamento e controle" (Biesta; Picoli, 2018, p. 29). É preciso, no cenário da escola, de "pessoas dispostas a assumir o risco, a arriscar-se a si mesmas para o futuro de modos humanos de existir juntas".

A escola é espaço para o exercício da humanidade. O erro, a imperfeição, a imprevisibilidade fazem parte do que nos constitui enquanto seres humanos. Negar essas condições é refutar toda a potencialidade de uma existência singular e, ao mesmo tempo, coletiva. Acreditar e deixar-se sensibilizar por uma outra visão é também entender, assim como propõem Biesta e Picoli (2018), a escola como um espaço de resistência, um refúgio em que podemos crescer para além do individualismo, do desejo, do consumo – um lugar em que a educação pode acontecer.



SUMÁRIO

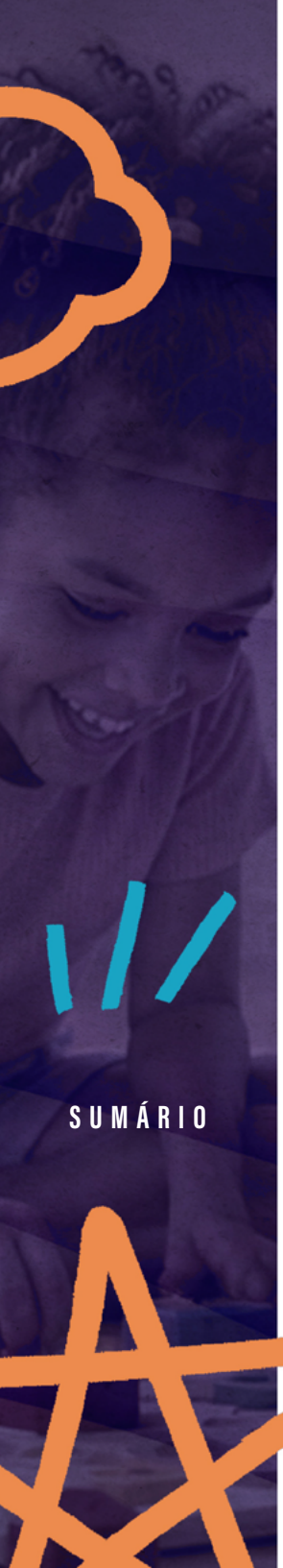
SEGUINDO O CURSO... OUTRAS MARGENS

No sentido de problematizar a relação entre educação e linguagem, o acontecimento da linguagem, ou seja, aquilo que na linguagem está além do seu uso instrumental, automático, previsível, Larrosa (2004) refere-se a uma limitação que acaba por considerá-la como um suporte, como um instrumento de expressão, de comunicação, ou como um veículo de informação. Em outras palavras, a língua continuaria sendo pensada a partir de uma ótica da "significação (homogênea), da comunicação (transparente), da representação (verdadeira), da intencionalidade (manifesta) e, sobretudo, de um modo objetivante" (Larrosa, 2004, p. 299).

Na prática, essa percepção se relaciona à produção de monólogos, que nem sempre escutam ou consideram o que o outro tem a dizer. Esse cenário também repercute na escola, uma vez que, em muitos contextos, a interação é condenada, diálogos atendem a formatos pré-estabelecidos, a fala é restrita à voz do professor, na urgência de cumprir programas e cronogramas, atendendo a objetivos que sempre buscam responder a uma demanda futura, algo que virá num momento posterior.

Em contrapartida a essa linguagem como promessa, que se traduziria em uma espécie de língua de ninguém, neutra, sem marcas e que se dirige a ninguém, Larrosa (2004; 2005) propõe uma linguagem que ultrapasse a ideia de debate, de diálogo, uma linguagem que seja a da conversação:

> E estou mais convencido de que a única coisa que vale a pena é a conversação. Quer dizer, que o problema é até que ponto somos ainda capazes de falar, até que ponto somos capazes de falar-nos, até que ponto somos capazes de pôr em comum o que pensamos, ou o que nos faz pensar, até que ponto podemos ainda viver uns com os outros, não só tolerar-nos, ou ser-nos úteis uns aos outros, mas viver, sentir a vida e pensar a vida e contar a vida com



SUMÁRIO

> os outros. Porque se pode discutir, ou debater, ou dialogar, com qualquer um, mas não se pode conversar com qualquer um, nem se pode pensar com qualquer um, nem se pode viver com qualquer um (Larrosa, 2004, p. 359).

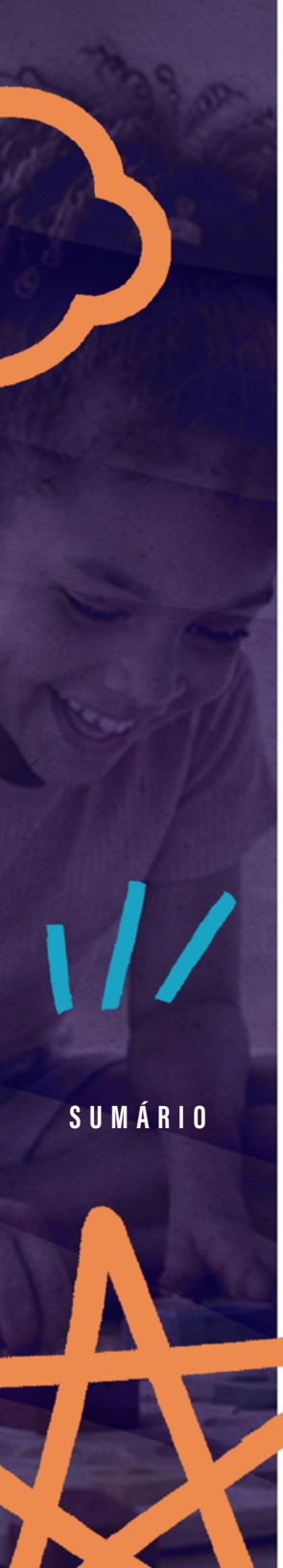
Para além da lógica segundo a qual a escola seria um instrumento que serviria a determinados fins, para coisas que estariam fora dela, a cidadania, o trabalho, a sociedade da informação, a indústria cultural, a escola possibilita acontecimentos e encontros que se dão no presente. Tais momentos precisam ser nomeados, pensados, habitados na contingência, "reinventando um passado que não tem que ser porque nos dizem que foi, adivinhando um futuro que tampouco tem que ser o que nos dizem que será" (Larrosa, 2013, p. 5).

Nesse contexto, o gesto educativo situa a linguagem desde a experiência e naquilo que a experiência da língua tem de incontrolável – uma língua que não está reduzida à lógica da informação e das respostas, mas à conservação das perguntas, uma língua que aceita a confusão, o paradoxo, a incerteza –, que permite falar-nos e elaborar juntos modos de pensar, de trabalhar juntos com o sentido ou com a falta dele "porque o sentido sempre falta, ou sempre está em falta, e sobretudo porque não há outro sentido que o sentido comum, o sentido do comum e o sentido em comum" (Larrosa, 2013, p. 2).

Em meio a uma realidade em que as relações humanas parecem mais distantes, uma linguagem que nos possibilite elaborar, reinventar, reconstruir sentidos junto com os outros pressupõe abertura, sensibilidade, escuta. Dimensões essas que são cada vez mais necessárias não apenas no âmbito da educação, mas também da vida.

POR OUTRAS TRAVESSIAS

Em um mesmo fluxo, contrariando o uso de uma linguagem inabitada, da produtividade, do utilitarismo, da norma, da avaliação, Skliar (2015) nos convida a buscar uma linguagem viva, da travessia,



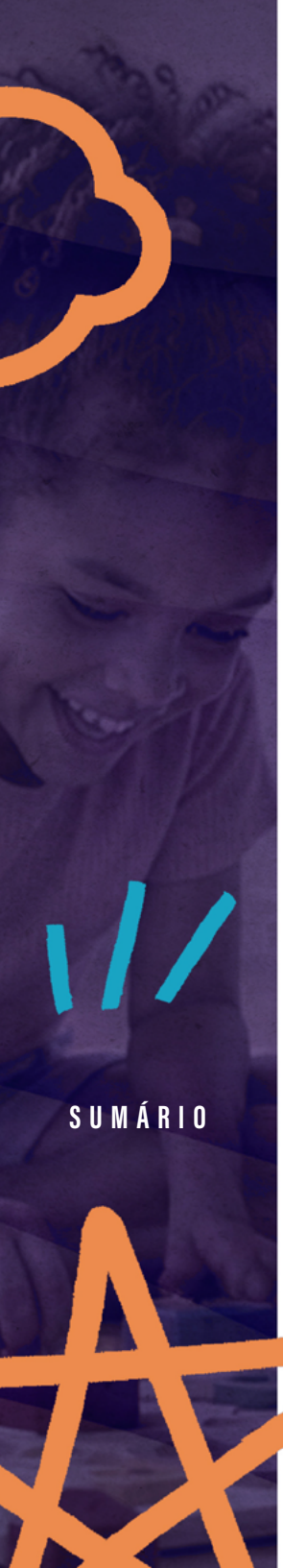
SUMÁRIO

uma linguagem que nos atravessa. A linguagem da educação sugere uma conversação sobre a relação intensa entre o mundo – como travessia em direção à exterioridade – e as próprias vidas, tentando que não permaneçamos somente entre uns poucos falando sempre o mesmo, repetindo e repartindo desigualdades (Skliar, 2025).

Nessa direção, nos aproximamos da literatura, a partir do conto 'Nas águas do tempo', de Mia Couto (2012), como uma espécie de metáfora dessa linguagem enquanto travessia. O texto narra a história de um avô que conduz o neto por uma canoa rio abaixo, rumo ao lago em que ele deságua. Os dois são cúmplices em uma viagem, às vezes silenciosa, às vezes perigosa, mas repleta de gestos, olhares e uma verdadeira abertura ao desconhecido. O menino, em seu percurso com o avô "em flagrante infância, sempre arrebatado pela novidade de viver" (Couto, 2012, p. 13), como ele mesmo diz, é colocado sempre um passo à frente de si. O que acontece nesse intervalo, nesse tempo juntos, é uma abertura ao desconhecido, um encontro sem garantias, mas que possibilitou ao menino descobrir, em si, "um rio que não haveria nunca de morrer" (Couto, 2012, p. 17).

Ensinar, tal como a leitura e a literatura, acontece no encontro, na linguagem que não se repete, mas se conjuga com o outro – uma relação com o mundo, com o que veio antes e com o que ainda está por vir. Nas palavras de Skliar (2015), é uma arte que conjuga travessia e detenção. Aqueles que ensinam deveriam viajar e convidar a viajar, compartilhando o que sabem e atravessando o que não sabem.

Nesse sentido, travessia pressupõe trajetória, duração, "uma trajetória em que somos nós mesmos – em comunidade e em singularidade – e cujo desenlace não tem nome ou é inominável" (Skliar, 2015, p. 29, tradução nossa). Além disso, pressupõe detenção, uma pausa que oferece um tempo distinto daquele da urgência ou da imediatez, capaz de nos vincular mais à intensidade. Mais importante do que a produtividade da palavra, essa linguagem sugere uma pausa – há alguém que fala desde uma linguagem habitada, há também quem escuta.

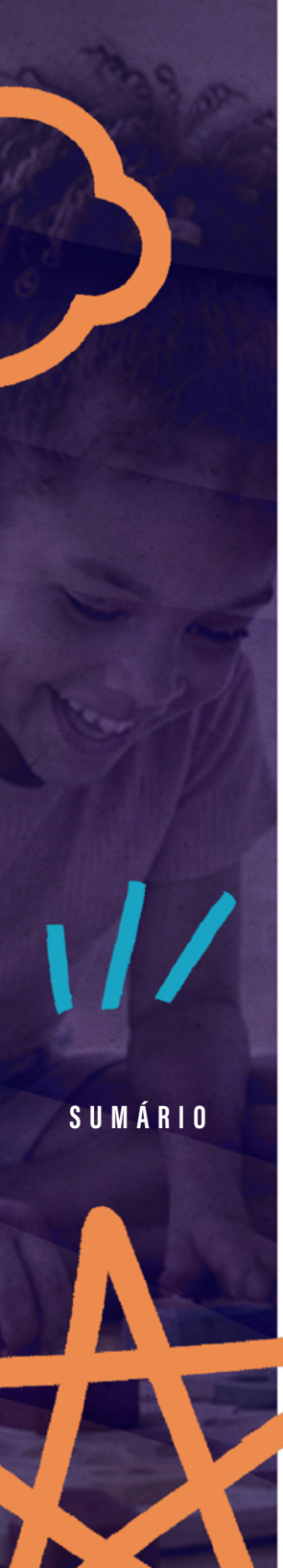


SUMÁRIO

Nesse sentido, seria possível pensar em uma linguagem habitada, uma linguagem para a conversação, em que conversar pedagogicamente se constituiria como possibilidade de conversar com qualquer um e com cada um. Esse modo de pensar torna possível um tipo de proposta educativa em que a igualdade se constitui como um gesto primeiro, ou seja, não um ponto de chegada, mas um ponto de partida, pois a conversação só existe quando o outro é visto como igual, em uma relação de horizontalidade.

A partir desse olhar, poderíamos nos perguntar como conversamos com os meninos e as meninas que atravessam o rio em nossa companhia nas escolas? Há horizontalidade nessa relação? Qual o espaço e o tempo em que eles podem habitar a linguagem e a infância? Nesse mundo da urgência, o que acontece, muitas vezes, vai na contramão dessas possibilidades. As conversas e o "tempo livre" ficam restritos ao recreio, cada vez mais curto, o movimento e a brincadeira restritos a algumas aulas (de Educação Física, possivelmente), a conversação é reduzida em nome de uma chegada, um momento para o qual estamos sempre nos preparando e que está para além do percurso. Assim, perdemos aquilo que nos passa na travessia, encurtamos e complexificamos a simplicidade da infância, sempre aberta ao encontro e à novidade do mundo.

Esse cenário não reconhece que "a linguagem das crianças é sempre uma nova travessia, inesperada, incalculável, que não pode ser traçada de antemão" (Skliar, 2015, p. 29). Por mais que organizemos o tempo que as infâncias passam na escola e supervalorizemos atividades bem planejadas e fiéis a uma carga horária, deveríamos considerar a possibilidade de nos abrirmos ao que as crianças nos trazem em um espaço de escuta e livre das amarras de um cronograma. Poderíamos exercitar uma conversação mais aberta e menos desigual, aprendendo com as crianças que "põem à prova, a cada instante, a resistência da linguagem, a verdade ou não das normas. Porque as crianças viajam, atravessam, passam entre travessuras, desobedecem" (Skliar, 2015, p. 29, tradução nossa).



O desafio que se coloca, talvez, seja o de aprendermos com as infâncias a possibilidade de mais encontros, escuta, acolhimento, surpresas e, quem sabe, desobediências. Mais do que palavras, seriam modos de nos retirar do tempo da correria, da pressa, do previsível e nos colocar em um tempo de espera, de poesia, de ficção e de incertezas.

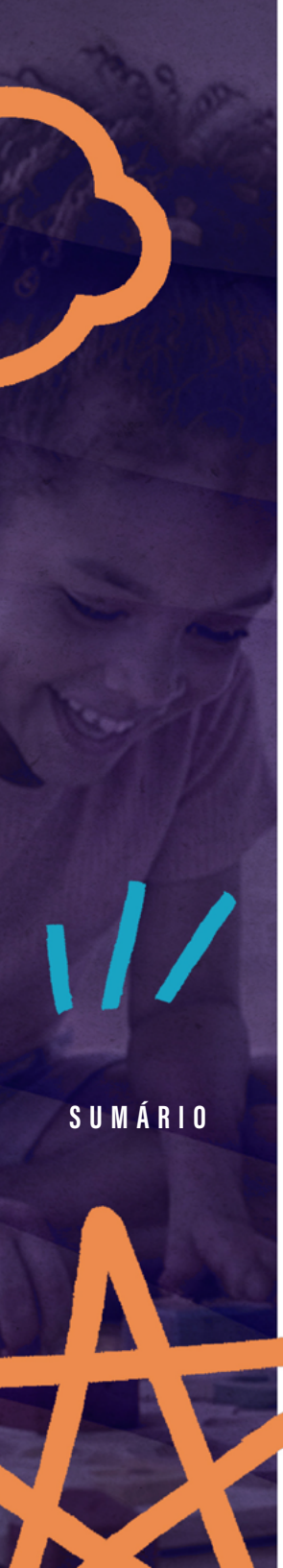
O ENCONTRO DOS FIOS DE ÁGUA

A metáfora de um rio caudaloso talvez seja o melhor desenho do que propomos aqui. Ao passo que há muitas outras discussões possíveis e outros pontos de vista a serem postos em conversa, percebemos a confluência entre as ideias que apresentamos e reconhecemos suas complexidades.

Nesse percurso, com base em diferentes vozes que tratam das relações entre linguagem e educação, procuramos refletir sobre os espaços que ocupamos em sala de aula, como vivemos nossas práticas enquanto professores e como construímos nossas relações com os estudantes. Sem a expectativa de propor alguma novidade, acabamos por ensaiar uma transformação de nossos saberes e leituras por meio da escrita.

Descobrimos que as reflexões aqui suscitadas estarão sempre abertas à conversação e que elas não se encerram neste texto. Dar espaço para que elas também ressoem em nós e dar tempo para vivenciá-las nas salas de aula pelas quais passamos é exercitar a crença na escola enquanto espaço da resistência.

Para esse exercício, recorremos mais uma vez à literatura, à poesia de Manoel de Barros (1999) com o menino que carregava água na peneira. Ainda que essa atividade seja considerada tempo perdido, sem utilidade, ela talvez possa simbolizar um pouco de nossa



tarefa como professores – construirmos juntos novas travessias, mais abertas, e ajudar meninos e meninas a conhecer um mundo em que seja possível carregar água na peneira e encher vazios com nossos despropósitos. Um mundo em que valha a pena viver juntos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS, M. O menino que carregava água na peneira. *In:* BARROS, M. **Exercícios de ser criança.** São Paulo: Salamandra, 1999.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I.** Campinas, SP: Pontes, 1995.

BIESTA, G.; PICOLI, B. A. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 21–29, 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29749. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29749. Acesso em: 25 mar. 2026.

COUTO, M. **Estórias abensonhadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LARROSA, J. Escuelas sentidas, conversadas, pensadas y habitadas. *In:* DUSCHATZKY, S.; AGUIRRE, E. **Des-armando escuelas.** Buenos Aires: Paidós, 2013. p. 1-6.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel.** São Paulo: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. Uma língua para a conversação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 4, p. 227-240, jun. 2005.

MELO NETO, J. C. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2008.

SKLIAR, C. O que pode a escola: narrar a singularidade e a multiplicidade. **Revista Lugarejo**, [S. l.], 24 abr. 2025. Disponível em: https://revistalugarejo.com.br/o-que-pode-a-escola-narrar-a-singularidade-e-a-multiplicidade/. Acesso em: 12 abr. 2026.

SKLIAR, C. Los lenguajes de la educación. *In:* FERREIRA, Adrián (org.). **Pensando la educación física como área de conocimiento: problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015. p. 25-42.







9

Letícia Dell' Osbel

TRAVESSIAS *COM* A LEITURA NA ESCOLA:

ENCONTROS POSSÍVEIS ENTRE SUJEITOS, LIVROS E MUNDOS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-822-1.9



SUMÁRIO

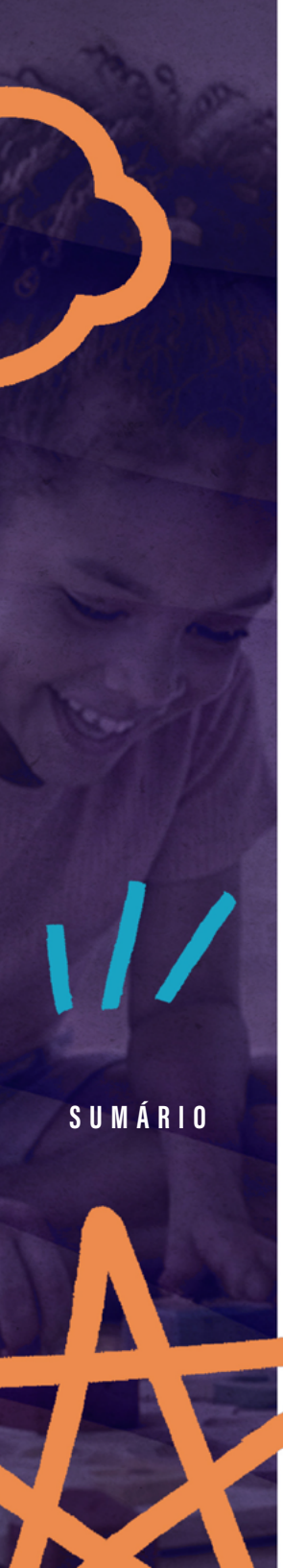
A MENINA DOS LIVROS, A ESCOLA *COM* LIVROS

A obra infantil *A menina dos livros*, de Oliver Jeffers e Sam Winston, celebra os encontros mágicos com a literatura na infância. Em uma experiência sensível e apaixonante com a leitura, a menina dos livros convida um amigo a embarcar em sua jangada para "viajar por montanhas de faz de contas, descobrir tesouros na escuridão" (Jeffers; Winston, 2017), permitindo experienciar mundos (im)possíveis pela linguagem.

A referida obra é um convite para pensar a escola *com* livros por meio deste exercício de escrita em defesa da força transformadora da leitura na infância. Afinal, ainda que a formação leitora ultrapasse os limites da instituição escolar, as práticas com a leitura na escola são imprescindíveis para desenvolver condições materiais, simbólicas e pedagógicas para muitos encontros das crianças *com* os livros.

Para tal, este texto movimenta a leitura como experiência a partir dos estudos de Larrosa (2002; 2011), como acontecimento sensível e transformador, que permite à criança formar "uma maneira própria de ver e viver o mundo" (Cosson, 2018, p. 12). Essa perspectiva reforça a ideia de que o livro literário não pode ser reduzido a mero objeto escolar, mas sim compreendido como um território vivo e múltiplo, repleto de possibilidades para a criança explorar a si, ao outro e ao mundo.

Esse entendimento encontra potência na obra de Jeffers e Winston (2017), pois, ao anunciar "o mundo que nós construímos a partir das histórias", demonstra que é urgente preservá-lo e legitimá-lo. Como educadora, compreendo esta afirmação como um convite à problematização dos espaços, dos tempos e dos modos como a leitura acontece na escola para que ela encontre a sua potência de formar, transformar e humanizar os sujeitos.



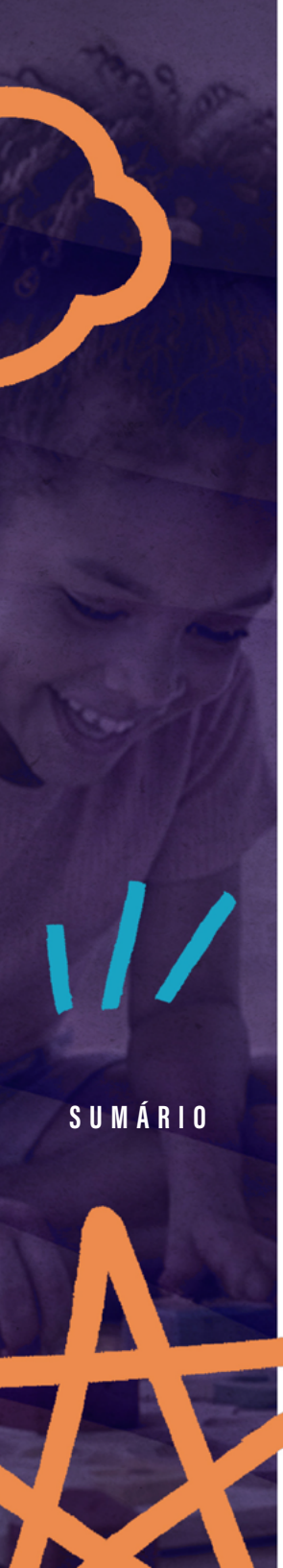
EM DEFESA DA LEITURA COMO EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

A obra *A menina dos livros* é inspiração para pensar a leitura na escola como experiência, como aquilo "que me passa [...]. A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento" (Larrosa, 2011, p. 5) que deixa marcas subjetivas e formativas no indivíduo. Através da história, o leitor vive a aventura com as crianças pelo mundo da literatura, ao mesmo tempo em que tem a oportunidade de reviver suas experiências leitoras por meio de clássicos infantis e cantigas populares que compõem a narrativa e que são transformados em mar, montanhas, nuvens, túneis, possibilitando, a cada página, imaginar e criar novas e outras leituras.

Essa dimensão da leitura, proposta na narrativa, convida o leitor a compartilhar saberes, produzir afetos, reativar memórias e viver a sua experiência com o texto. Tal exercício possibilita que o texto literário seja um encontro, um acontecimento que atravessa, afeta e transforma o sujeito, e não apenas mais uma atividade escolar. A leitura enquanto experiência "requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes" (Larrosa, 2002, p. 24).

Defender a leitura como experiência na escola torna-se ainda mais urgente quando pensamos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que se intensificam os movimentos de constituição pessoal e social dos sujeitos. É nesse tempo formativo que as vivências com a leitura precisam ser pensadas e planejadas com intencionalidade pedagógica, pois as práticas pedagógicas produzem os sujeitos e suas relações com a linguagem e com o mundo.

> E, para isso, importa perguntar qual o papel da escola na formação desse leitor. Não um leitor que apenas lê os sinais gráficos da escrita, preenchendo fichas de leitura,



SUMÁRIO

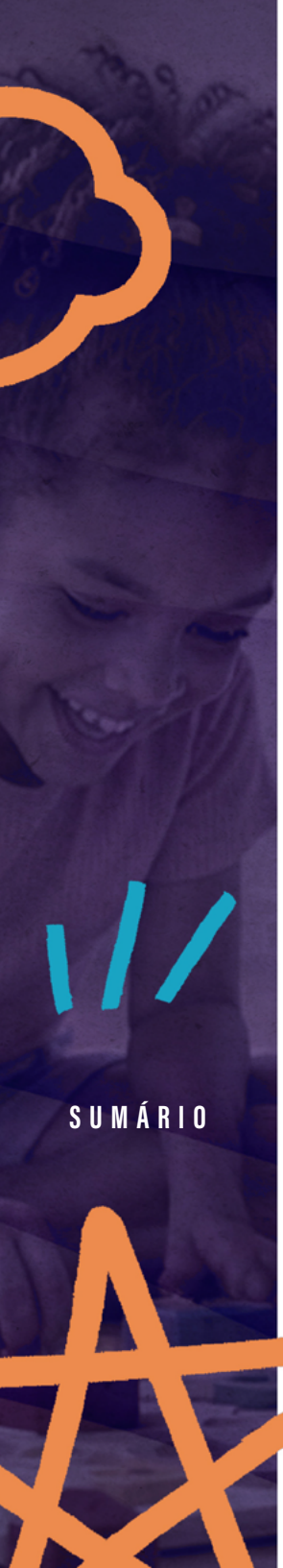
> dando conta do que o autor disse aqui e ali, mas o leitor que, provocado pelo texto, produz sentidos, dialoga com o texto que lê, seus intertextos e seu contexto, que pensa para além do texto, assumindo e produzindo sua própria palavra (Nörnberg; Gonçalves, 2018, p. 134).

Quando crianças e educadores/as são afetados/as pela narrativa, a leitura passa a ser um acontecimento que provoca "travessia, com passagem, com caminho, com viagem" (Larrosa, 2011, p. 8). Diferentemente de práticas que buscam informações sobre o texto e respostas certas e interpretações únicas, a leitura como experiência é travessia para o imprevisível, o impensável. É uma travessia que não se limita ao momento da leitura, mas é acontecimento que deixa marcas no sujeito, produzindo travessias para outras formas de pensar, de sentir, de perceber e de ser.

Nesse viés, Cosson (2018, p. 46) defende a necessidade de experienciar a leitura na escola como "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". Assim, viver a experiência literária em comunidade talvez seja o grande desafio, mas também uma possível virada de chave na formação literária na escola.

Na e pela experiência literária, a realidade e a ficção se cruzam, provocando encontros que produzem a "abertura do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser" (Larrosa, 2011, p. 19), e entrelaçando o aprender ao sentir e ao imaginar. Nessa perspectiva, a leitura distancia-se de ser uma prática instrumental para constituir-se como encontro, criação e reinvenção.

É nesse caminho que a biblioteca escolar ganha centralidade como um espaço imprescindível na escola para estimular que crianças escolham seus livros, partilhem suas leituras, leiam juntas. Afinal, "longe de constituir mero depósito de livros, a biblioteca escolar é um centro ativo de aprendizagem" (Fragoso, 2002, p. 124), à medida



SUMÁRIO

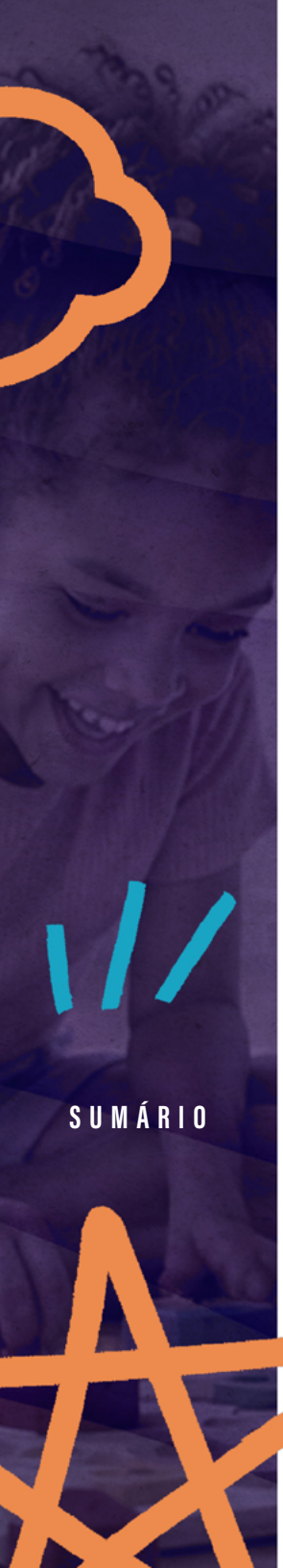
que se configura como um espaço vivo de encontros, mediações e experiências formativas.

Entretanto, a leitura como experiência coletiva precisa ser construída nos diferentes territórios da escola. Além das bibliotecas e das salas de aula, o pátio, os corredores e demais ambientes de convivência constituem-se como espaços potentes para "falar sobre os livros, debatê-los, expressar emoções que tenham causado, constatar as diferenças de gostos e de apreciações, recomendá-los e interessar-se pelas indicações dos demais" (Colomer, 2017, p. 103) através de práticas que vibram a experiência leitora e podem suscitar novos e outros encontros com os livros.

Essa aposta *com* a leitura implica tornar a hora do conto, o cantinho da leitura, as dramatizações, os saraus, as oficinas, o clube de leitura ou encontros de biblioterapia em experiências literárias cotidianas na escola. É nesse sentido que se compreende que é "através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra técnica, outra ótica" (Abramovich, 1997, p. 17).

Nesta mediação com os livros, o/a educador/a precisa assumir-se, também, como leitor/a, aberto/a para sentir, perceber e compreender o texto literário antes de partilhar com as crianças, pois "literatura não se ensina, aprende-se com ela. Mas, à medida que se aprende, é possível passar para outros um pouco daquilo que o prazer da leitura deixou em nós" (Martins; Versiani, 2008, p. 18), produzindo encontros mais potentes entre as crianças e a literatura.

Nesse viés, faz-se necessário apostar em um coletivo que lê, pensa, imagina, dialoga e aprende junto na escola, com uma ação pedagógica comprometida em ampliar as possibilidades de compreensão e intervenção com o texto, sem reduzir a respostas prontas ou interpretações instrumentais, ao construir estratégias que possibilitam à criança:



> [...] aprender a ler para além do sentido literal, relacionar outros textos lidos, analisar as escolhas do autor em termos de ideias, temas, palavras, sentir o prazer estético que o texto proporciona [...]. Ao estabelecer um trabalho sistemático com a leitura literária, analisando a construção do texto em suas mais diversas dimensões, oferecendo ferramentas de análise para o aluno, proporcionando o desenvolvimento de estratégias de leitura com a antecipação, a inferência, a intertextualidade, [...] o professor estará contribuindo para a formação do leitor literário (Nörnberg; Gonçalves, 2018, p. 135).

Assim, a ação pedagógica do/a educador/a é central, pois "a escolha de um texto para leitura está diretamente relacionada ao que se deseja ou se precisa conhecer, entender e viver [...]" (Cosson, 2014, p. 47). Tal escolha requer atentar-se para as necessidades das crianças, ouvir seus gostos de leitura, mas também ampliar repertórios, possibilitando travessias literárias para com-viver com outros mundos.

Tais travessias possibilitam contribuir para um letramento literário que considera os aspectos linguísticos inseparáveis do contexto sócio-histórico-cultural, possibilitando condições de criação e de questionamento para uma formação leitora que potencialize a constituição de crianças mais sensíveis e críticas.

> O letramento literário é, por fim, um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário (Cosson, 2015, p. 183).

Tal compreensão fortalece o trabalho pedagógico comprometido em construir uma experiência plural de leitura, atravessada por diferentes gêneros, contextos e culturas, para que o leitor construa uma relação significativa com o texto, pois "não se lê sempre do mesmo jeito e precisamos exercitar diversos modos de ler para



SUMÁRIO

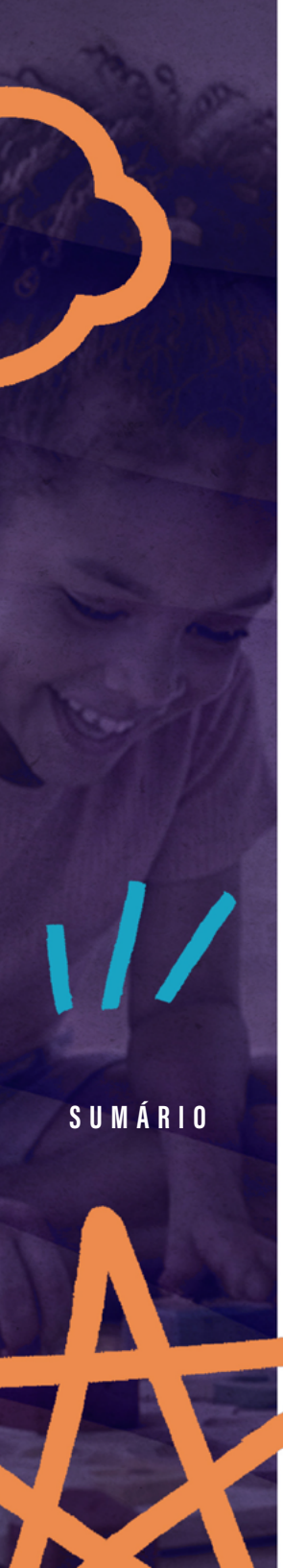
desenvolver nossa competência de leitor" (Cosson, 2014, p. 46) e novos modos de estar no mundo.

Neste viés, o/a educador/a precisa estar presente em uma mediação literária que crie condições de tempo para favorecer o diálogo, o silêncio, o estranhamento, envolvido por "um saber que esteja atravessado também de paixão, de incerteza, de singularidade. Um saber que dê um lugar à sensibilidade [...] Um saber, além do mais, atravessado de alteridade, alterado e alterável" (Larrosa, 2011, p. 26), um saber aberto ao acontecimento da leitura pelo estar junto.

Nörnberg e Gonçalves (2018) afirmam a importância de deslocarmos as amarras adultocêntricas, que historicamente silenciaram a participação das crianças nos processos educativos, para valorizar a potência inventiva da infância. É preciso "ouvir as crianças, procurar partilhar seu mundo, da forma como veem e interpretam o que vivem, pensar na importância do lúdico, a forma como constroem cultura entre pares" (Nörnberg; Gonçalves, 2018, p. 133) como práticas fundamentais e cotidianas para a produção de novas e singulares formas de interpretar e reinventar o mundo com a leitura.

TRAVESSIAS POSSÍVEIS *COM* A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

As travessias *com* a leitura acontecem quando "a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, exposição" (Larrosa, 2011, p. 22). Nessa perspectiva, o ato de ler transgride a atividade técnica ou interpretativa para tornar-se um encontro em que o sujeito é afetado e transformado pelo texto, construindo sentidos que ultrapassam o já sabido e ampliam sua relação consigo, com o outro e com o mundo.



SUMÁRIO

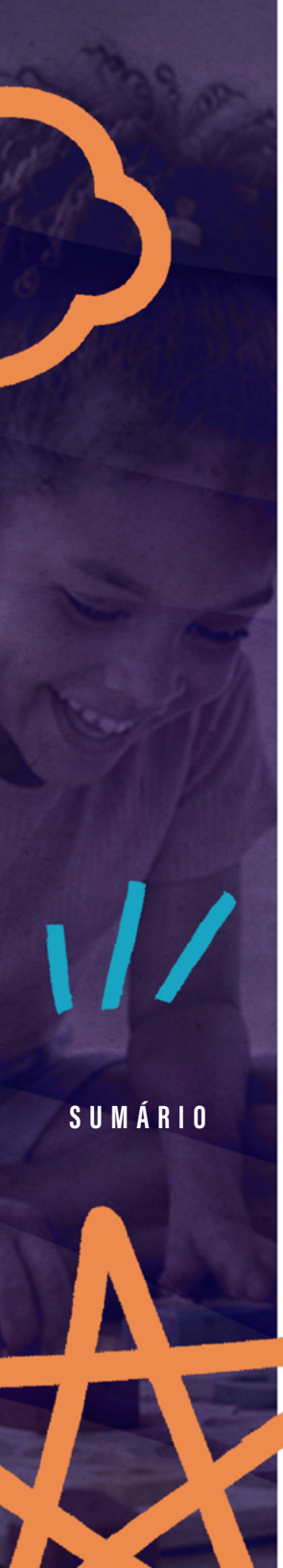
A experiência da leitura como travessia de si possibilita à criança entrar em contato com suas emoções, memórias e percepções, promovendo deslocamentos internos que contribuem para a sua construção enquanto sujeito. De acordo com Colomer (2007, p. 64), no contexto educativo,.

Nesse cenário, propostas que convidam a criança a imaginar -se no lugar do personagem – refletindo sobre como se sentiria, quais escolhas faria ou que atitudes tomaria de forma diferente ao enredo – favorecem a construção subjetiva, "pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário" a si (Abramovich, 1997, p. 17). Ainda, a criação de novos personagens, cenários e desfechos para a narrativa possibilita que a criança se reconheça como capaz de criar, transformar e ressignificar narrativas, explorando sua sensibilidade, criatividade e imaginação.

A leitura literária também produz encontros simbólicos com diferentes sujeitos e realidades, permitindo que a criança reconheça e celebre as diferenças. Nesse sentido, é imprescindível que o/a educador/a apresente às crianças histórias que fortaleçam o diálogo intercultural, transgredindo "a exclusividade da oferta de obras literárias de matrizes europeias em detrimento de outras origens como as orientais, africanas e asiáticas" (Alves Júnior; Soares, 2025, p. 133).

Fazem-se necessárias propostas que convidem a problematizar as visões homogêneas do mundo a partir de livros que tragam o protagonismo das mulheres, dos negros, dos povos originários e de outros grupos minoritários marcados pelo apagamento sociocultural e pelo silenciamento na literatura. Uma formação leitora a favor da diversificação de repertórios culturais possibilita problematizar "os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis" (Cosson, 2014, p. 50).

A leitura como travessia com outros possibilita ao/à leitor/a aprender e reconhecer modos plurais de com-viver, experienciando

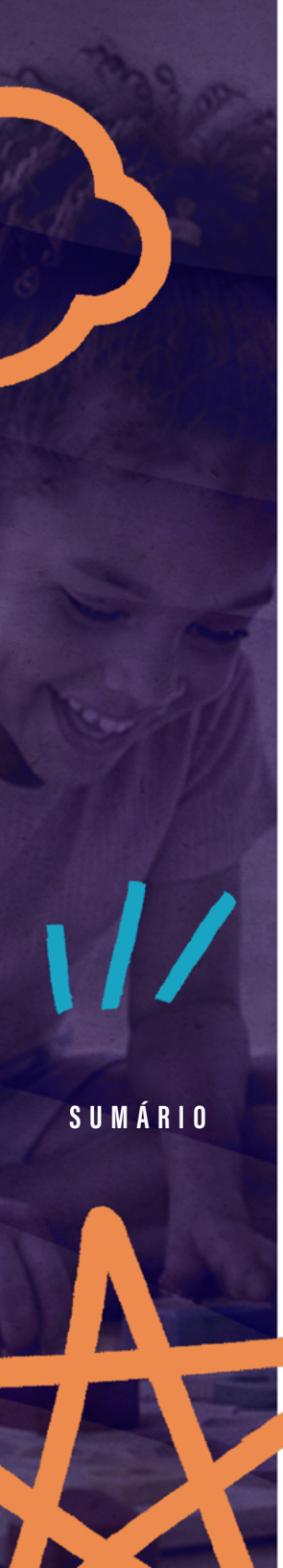


a "literatura como força humanizadora" (Candido, 2002, p. 80), à medida que o encontro com diferentes personagens, vozes, culturas e contextos fortalece processos de reconhecimento e de alteridade, tão essenciais para a formação humana e social.

> Cabe, pois, aos professores reorientar as suas práticas em sala de aula no tocante aos trabalhos com a literatura, de modo a abrir margens à promoção de espaços de mediação de leitura a partir de narrativas insurgentes, não mais condicionadas a fundamentos coloniais. A presença dessas narrativas torna-se oportunidade para a expressão de uma postura insurgente diante de cenários de racismo, misoginia, homofobia, entre outros preconceitos contra grupos minoritários e vítimas da repressão que ecoa ainda como consequência de uma colonização predatória (Alves Júnior; Soares, 2025, p. 144).

A representatividade dos diversos grupos sociais na formação literária das crianças possibilita o enfrentamento das desigualdades, mas, sobretudo, é preciso uma mediação literária comprometida com a educação como prática de liberdade (hooks, 2017), que ensine a questionar e não a reforçar formas de dominação. A literatura infantil é potente para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa, afinal, "aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas" (Cosson, 2018, p. 40).

Neste sentido, as travessias com o mundo também acontecem quando a experiência leitora rompe com o espaço físico da sala de aula e quando o texto literário encontra conexões com o cotidiano da família, da escola, do bairro e da cidade, permitindo à criança observar, perguntar e dialogar para construir novos e outros sentidos sobre o mundo. Por meio da literatura é possível "ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia etc., sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula" (Abramovich, 1997, p. 17).



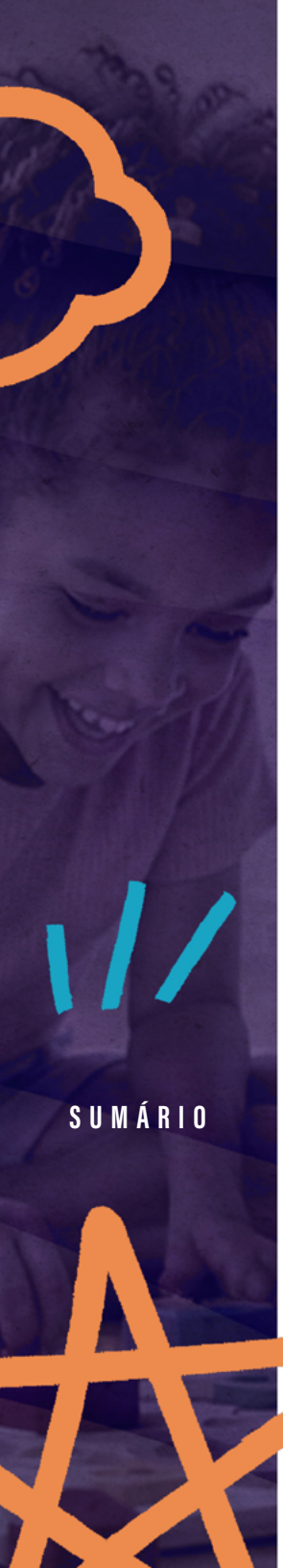
Para isso, deve-se "enxergar a criança como alguém que já é e não como alguém que será, isso muda a forma com que as propostas pedagógicas são pensadas para elas" (Nörnberg; Gonçalves, 2018, p. 133). Tal visão contribui para fortalecer a potência das infâncias por meio do reconhecimento da criança como sujeito capaz, que partilha saberes, olhares e perguntas que agregam à experiência leitora quando acolhidas e legitimadas na mediação pedagógica.

Desta forma, a experiência da leitura como travessia de si, com o outro e com o mundo é enriquecida quando mediada por múltiplas linguagens. Ao articular o texto literário a diferentes formas de expressão – artística, corporal, musical, audiovisual, digital – e com diferentes culturas, o/a educador/a cria diferentes modos de ensinar e de aprender que fortalecem "o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras" (Cosson, 2018, p. 47).

Portanto, as travessias *com* a leitura na escola acontecem quando é possível construir um "trabalho que não se restrinja à simples análise do texto em seus aspectos morfológicos e gramaticais, mas que o tome como objeto estético" (Nörnberg; Gonçalves, 2018, p. 136), ético e político ao mobilizar afetos, provocar questionamentos e favorecer processos contínuos de transformação de estudantes e educadores.

PARA SEGUIR LENDO E PENSANDO *COM* A ESCOLA

Esta escrita aposta na potência da leitura com as crianças e com a escola enquanto experiência, compreendendo-a como possibilidade de múltiplas travessias. Travessias necessárias e emergentes em um mundo cambiante, que exige uma formação literária comprometida com a formação ética, estética e política dos sujeitos.



Uma formação literária com intencionalidade pedagógica para fazer das experiências *com* a leitura espaços-tempos que possam vibrar ainda mais a infância livre, inventiva e plural em nossas escolas.

A leitura como experiência resiste aos modos tradicionais de leitura no contexto escolar, marcados pela obrigatoriedade, fragmentação e avaliação dos textos. Nesse movimento, ela cria outras formas de habitar o texto narrativo e de vivenciar a leitura na escola – formas capazes de fazer vibrar o desejo, a curiosidade, o estranhamento e o pertencimento, convidando os leitores a participar de travessias criadoras de possibilidades diferentes de aprender, ser e viver.

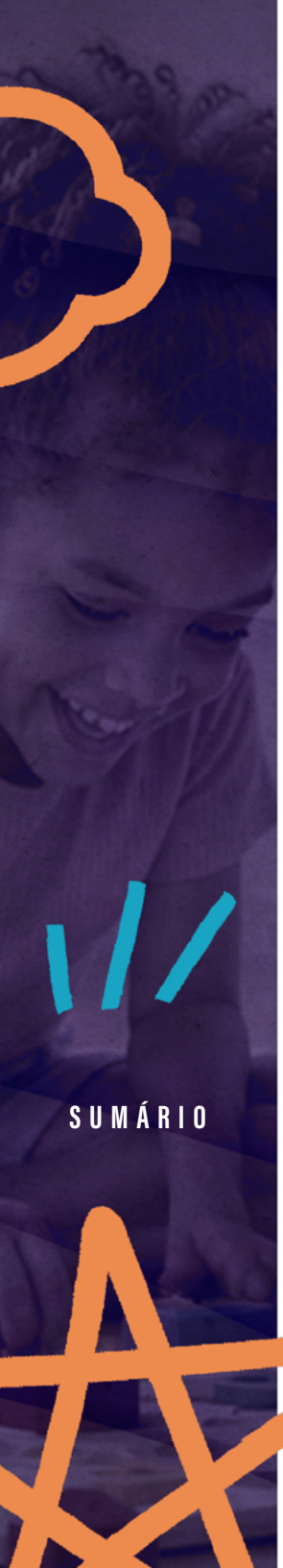
Neste viés, a ação pedagógica do/a educador/a é imprescindível para a formação leitora das crianças. Portanto, pensar em práticas *com* a leitura é acreditar em sua força transformadora, uma vez que "não podemos abdicar do papel histórico que nos cabe: de nos formarmos como leitores para interferir criticamente na formação qualitativa do gosto de outros leitores" (Magnani, 1989, p. 94). Para tal, seguimos apostando em uma escola *com* livros e em educadores que sigam lendo e pensando: as leituras que vivo e compartilho em sala de aula têm produzido travessias? Quais travessias na e pela leitura posso movimentar com a escola?

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ALVES JÚNIOR, L. F. S.; SOARES, I. B. Insurgências na literatura infantil: mediação literária para uma educação decolonial. **Revista Literatura em Debate**, Erechim, v. 20, n. 35, p. 127-147, 2025. DOI: 10.31512/19825625.2025.20.35.127-147. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/5067. Acesso em: 12 jan. 2026.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *In*: CANDIDO, A. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002. p. 77-92.



SUMÁRIO

COLOMER, T. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** São Paulo: Global, 2017.

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

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, R. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173-187, 29 jun. 2015. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras. Acesso em: 12 jan. 2026.

FRAGOSO, G. M. Biblioteca na escola. **Revista ACB: Biblioteconomia**, Florianópolis, v. 7, n. 1, 2002.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JEFFERS, O.; WINSTON, S. **A menina dos livros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

MAGNANI, M. R. **Leitura, literatura e escola:** a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTINS, A.; VERSIANI, Z. Leituras literárias: discursos transitivos. *In:* PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, Graça; VERSIANI, Z. (orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 7-27.

NÖRNBERG, M.; GONÇALVES, S. N. Formação do leitor literário: com a palavra, as crianças! **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 129-146, 2018. DOI: 10.5216/ia.v43i1.50788. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/50788. Acesso em: 12 jan. 2026.





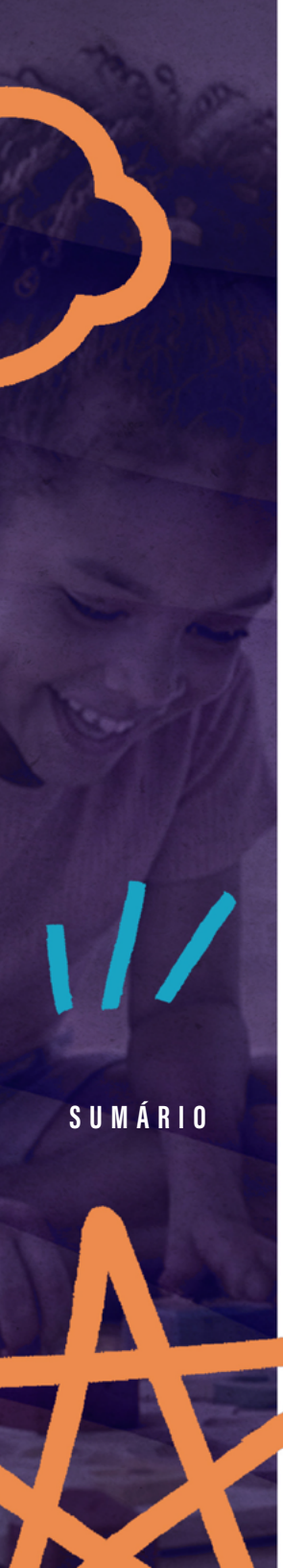


10

Fernanda Martins Marques
Giana Bitencourt Frizzo

TELAS NA INFÂNCIA:
HÁ LUGAR PARA (QUAL) ESCUTA?

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-822-1.10



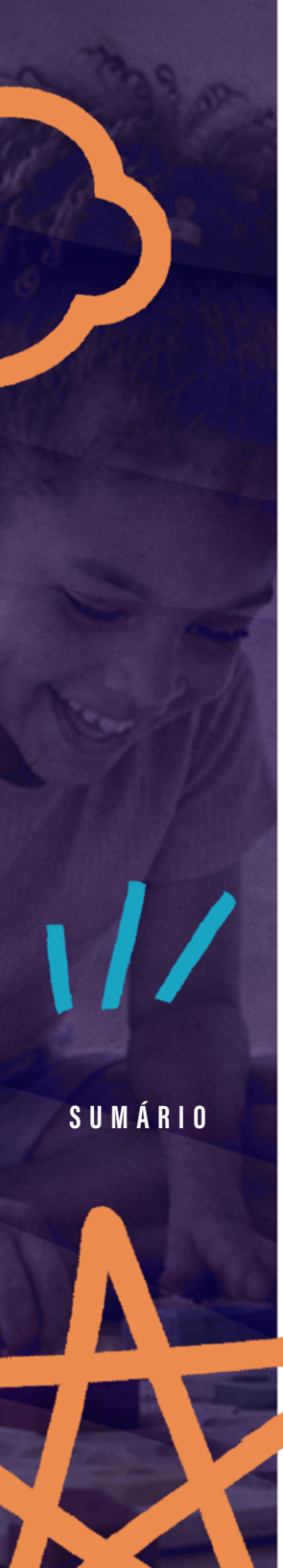
SUMÁRIO

O padrão de uso de telas sofreu alterações substanciais nos últimos anos. Ao contrário das gerações anteriores, atualmente, as crianças são inseridas desde cedo em ambientes tecnológicos, vivenciando relações interpessoais e construindo sua compreensão de mundo sob a influência constante de contextos digitais (Nolan *et al.,* 2021).

Com o avanço das tecnologias *touchscreen* e a popularização de dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, as telas deixaram de estar restritas a locais fixos, tornando-se mais interativas e onipresentes. Atualmente, esses dispositivos acompanham bebês, crianças e seus cuidadores em diversos contextos e ambientes cotidianos. De acordo com pesquisa recente (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2025), 44% dos bebês brasileiros de 0 a 2 anos já têm acesso à internet. Esse percentual aumenta para 71% entre crianças de 3 a 5 anos, alcança 82% na faixa de 6 a 8 anos e chega a 95% entre crianças e adolescentes de 9 a 17 anos.

São inegáveis as facilidades proporcionadas por essas tecnologias, que concentram uma série de ferramentas úteis e vêm exercendo diferentes papéis na rotina das famílias. Elas têm sido frequentemente utilizadas pelos cuidadores como estratégia para distrair e entreter as crianças, atuando como recurso auxiliar parental durante a realização de atividades domésticas ou profissionais (Guedes *et al.*, 2020).

Adicionalmente, tais recursos são utilizados para a realização de atividades escolares e para momentos de lazer, propiciam o contato com familiares distantes e permitem o registro de momentos importantes com fotos e vídeos. Muitas vezes, também são empregadas como forma de acalmar as crianças, seja no ambiente domiciliar ou em espaços públicos (Radesky *et al*., 2016). Observa-se, ainda, seu papel na coparentalidade ao minimizar conflitos quanto à divisão das responsabilidades relacionadas ao cuidado infantil e às tarefas do lar (Cost *et al*., 2020). Por outro lado, pesquisadores, famílias e

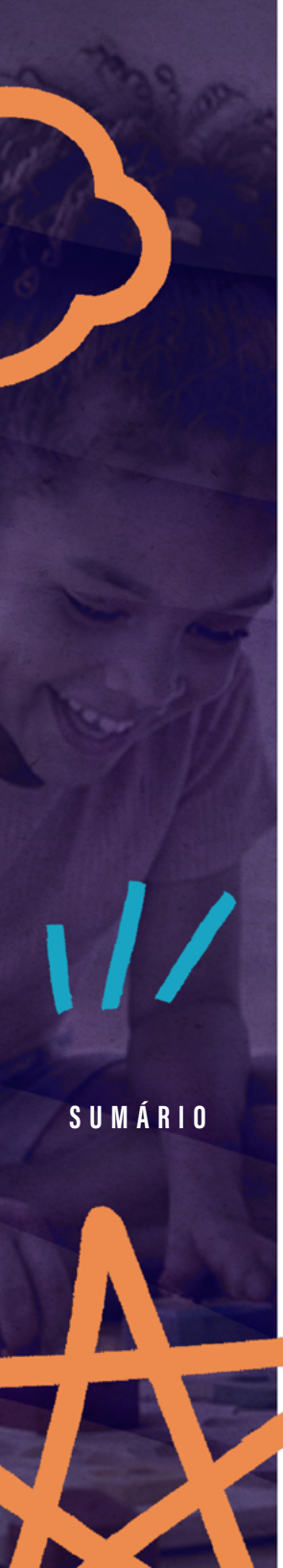


profissionais das áreas de educação e saúde têm levantado questionamentos sobre os potenciais impactos negativos dessas tecnologias no desenvolvimento infantil.

Organizações como a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2024) e a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2019), além do Guia de Telas para Crianças e Adolescentes publicado pelo governo federal (Brasil, 2025), recomendam a limitação do tempo de exposição a telas, especialmente para crianças menores de 2 anos, devido aos potenciais efeitos adversos no desenvolvimento cognitivo, social e físico. Entre os principais riscos mencionados, estão o aumento da incidência de obesidade, níveis elevados de sedentarismo, exposição a conteúdos inadequados para a idade (tais como pornografia e *cyberbullying*), distúrbios do sono, prejuízo da atenção e dificuldades na autorregulação (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2024).

Por combinarem potencialidades e riscos, as telas suscitam posições polarizadas: ser a favor ou contra, apoiando ou rejeitando seu uso, classificá-las como boas ou más, responsabilizá-las pela melhora ou pela piora da qualidade de vida na infância. Um estudo recente com responsáveis por crianças de 0 a 6 anos (Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2025) evidenciou essa dualidade em relação ao uso das telas. Ao serem questionados sobre os aspectos mais importantes para o desenvolvimento na primeira infância, 58% dos participantes responderam que limitar o uso de televisão e dispositivos eletrônicos é um fator relevante, sendo esse o item mais mencionado. No entanto, logo em seguida, com 38%, apareceu a importância de ensinar as crianças a utilizar as novas tecnologias. Esses dados sugerem uma tensão entre discursos prescritivos de restrição e a necessidade prática dos responsáveis de preparar as crianças para uma sociedade cada vez mais permeada por essas tecnologias.

Nos meios de comunicação e na publicidade, por exemplo, observam-se diferentes referências e estímulos às crianças enquanto consumidoras das tecnologias. Ao mesmo tempo, os discursos



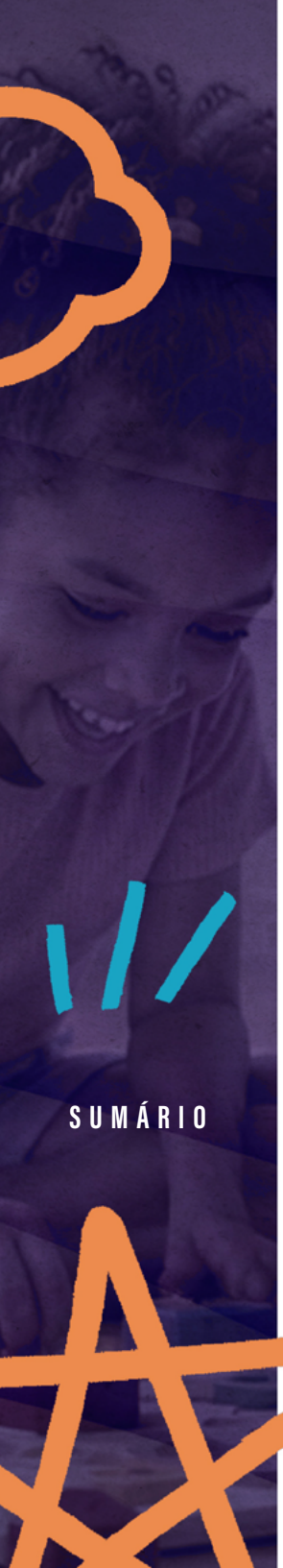
SUMÁRIO

sociais e dos especialistas advertem as famílias sobre seus potenciais efeitos prejudiciais no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças (Sandberg; Sjöberg; Sundin, 2021). No presente ensaio, distanciamo-nos desse apelo por um posicionamento fixo e propomos uma reflexão crítica sobre a abordagem e investigação do uso de telas na infância.

Um primeiro ponto a ser considerado é que, embora o uso de telas esteja cada vez mais presente na vida das crianças, nem todas as famílias possuem acesso à internet de alta velocidade ou a certos dispositivos, como computadores, o que pode aumentar desigualdades já existentes, especialmente quando são considerados fatores como raça, etnia e renda (Livingstone; Blum-Ross, 2020). Durante a pandemia de Covid-19, por exemplo, jovens dos Estados Unidos oriundos de famílias de baixa renda recorreram ao uso de *smartphones* com maior frequência para realizar atividades escolares do que aqueles pertencentes a famílias de maior renda, que possuem mais acesso a computadores (Rideout *et al*., 2022). Além disso, jovens negros e latinos apresentaram maior frequência de uso diário de redes sociais e jogos eletrônicos do que jovens brancos (Rideout *et al*., 2022).

Cabe lembrar, também, que outro estudo recente (Ação Educativa *et al*., 2025) indicou que, atualmente, ainda temos, no Brasil, quase 30% de adultos analfabetos funcionais. Isso significa que, embora tenham acesso à internet, eles não dispõem da chamada conectividade segura: a possibilidade de acessar a internet com regularidade, velocidade adequada, por meio de diferentes dispositivos, para finalidades diversas. Ou seja, o acesso e as condições de usufruir da internet são, ainda, muito desiguais, impactando famílias de forma também desigual.

Segundo levantamento norte-americano realizado em 2020, mais de um quarto das famílias de baixa renda com filhos entre 0 e 8 anos não possuía acesso à internet, e 37% das crianças deste grupo



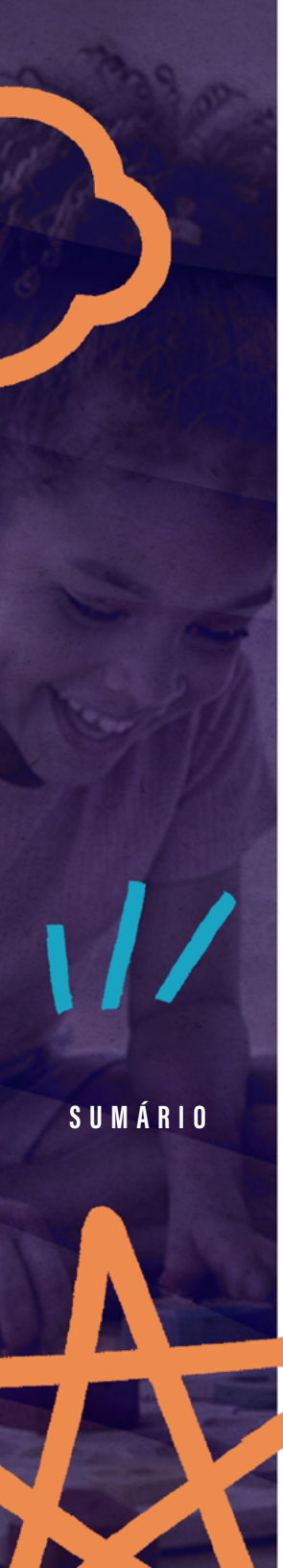
SUMÁRIO

socioeconômico não tinham computador em casa (Rideout; Robb, 2020). Ainda assim, crianças oriundas de famílias de baixa renda e escolaridade dedicavam quase duas horas a mais ao uso de telas em comparação àquelas de famílias com renda e escolaridade mais elevada, sendo essa diferença também observada entre crianças negras e hispânicas/latinas em relação às provenientes de famílias brancas (Rideout; Robb, 2020).

Além disso, pais e mães de lares com menor renda relataram com maior frequência a percepção de efeitos positivos do uso de telas por seus filhos em comparação aos pais de lares de maior renda. Entre os pais negros, 39% consideraram que o uso de telas contribui significativamente para o aprendizado, enquanto esse índice foi de 19% entre pais brancos. Similarmente, 38% dos pais de baixa renda compartilharam essa opinião frente a 17% dos pais de alta renda. Ademais, metade dos pais negros apontou o aprendizado como uma razão muito importante para o uso de telas pelos filhos, ao passo que esse percentual foi de 31% entre pais brancos.

Esses dados demonstram que as experiências das crianças e as percepções parentais em relação às telas não são uniformes, mas sim atravessadas por marcadores socioeconômicos, raciais, culturais e educacionais. Apesar disso, observa-se que a produção científica sobre esse tema no Brasil ainda carece de mais estudos que contemplem a pluralidade das infâncias, especialmente famílias de baixa renda e escolaridade, dificultando uma compreensão ampla e aprofundada da relação das crianças com as telas.

A superação dessa limitação é fundamental para o aprimoramento das políticas públicas, garantindo que elas sejam eficazes e alinhadas ao contexto brasileiro. Ressalta-se, desse modo, a importância de ampliar pesquisas abrangendo grupos que possuem, tradicionalmente, menor visibilidade em investigações acadêmicas, favorecendo uma maior representatividade.



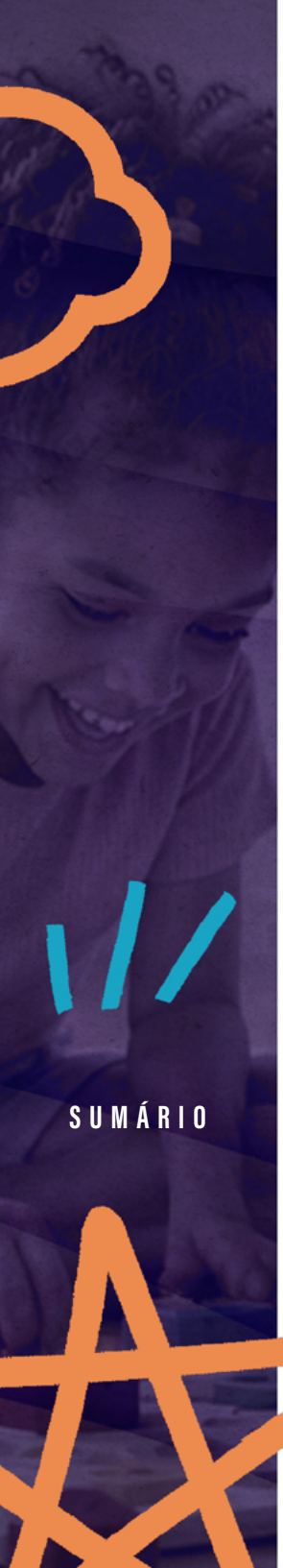
SUMÁRIO

Um exemplo recente sobre o discutido é o relatório elaborado pela Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal (2025), que apresenta dados relevantes sobre como as telas têm sido pensadas e utilizadas por responsáveis de crianças brasileiras. Esse estudo indicou que existe bastante disparidade no uso das telas a depender de vários indicadores sociodemográficos das famílias.

Em relação ao tempo de tela, por exemplo, o relatório mostra que apenas 11% das crianças cujos responsáveis possuíam ensino superior permaneciam entre 4 e 7 horas utilizando esses dispositivos, enquanto esse percentual subia para 19% entre filhos de responsáveis com ensino médio e 22% entre aqueles com ensino fundamental. De modo geral, a maioria dos participantes ainda tendia a relatar menos tempo de uso pela criança – até uma hora diária. Contudo, à medida que esse tempo aumentava, as disparidades também se acentuavam.

Outro dado relevante refere-se às estratégias parentais relacionadas ao uso de tela. Conforme o relatório, quanto menor a escolaridade dos responsáveis, menor foi a variedade de alternativas mencionadas para mediar o uso que a criança fazia desses dispositivos, como selecionar e monitorar conteúdos, incentivar brincadeiras ao ar livre ou estabelecer e limitar horários para o uso. Observa-se, assim, que famílias com menor escolaridade apresentam um repertório mais restrito para supervisionar e mediar o acesso das crianças às telas. A medida restritiva de proibir o uso de telas foi igualmente citada em todos os níveis de escolaridade, embora tenha sido pouco mencionada (15%).

Apenas um estudo foi localizado até o momento comparando uso de telas de famílias de crianças de 12 a 48 meses de 19 diferentes países da América Latina, incluindo o Brasil (Gago-Galvagno *et al.*, 2025). Os resultados indicaram que, quando o tempo de tela envolvia atividades compartilhadas, como assistir TV juntos ou ler livros digitais com a criança, houve associação positiva com o desenvolvimento da linguagem. Portanto, a presença do adulto mediando a

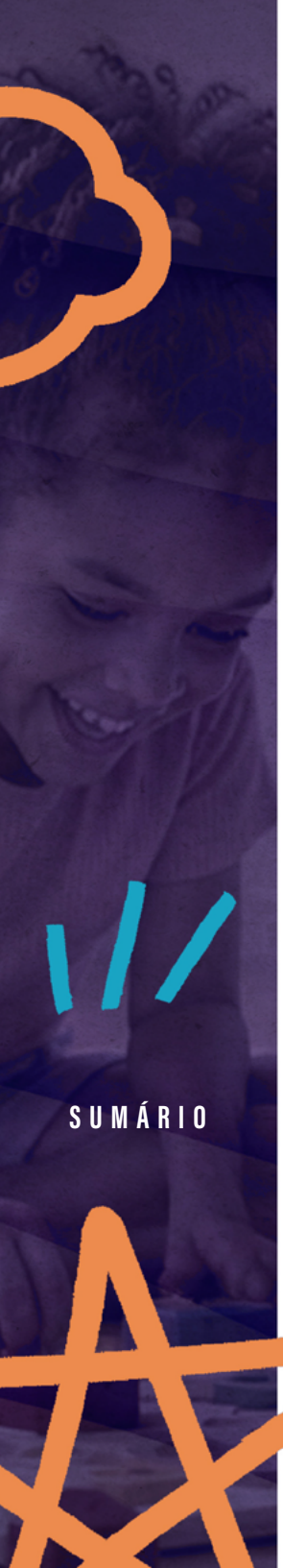


experiência parece transformar o uso de telas em uma oportunidade de interação comunicativa, em vez de um consumo passivo.

Além disso, segundo o estudo, em famílias com maior dificuldade em suprir necessidades básicas de alimentação, saúde ou moradia, o tempo de uso do *tablet*, o compartilhamento do *tablet* com um adulto e o uso de livros infantis costumavam diminuir. Isso sugere que, nesses contextos, as prioridades das famílias estavam voltadas para necessidades essenciais, limitando o acesso a telas. Tais dados mostram que há um atravessamento importante entre fatores de nível socioeconômico e uso de telas.

Apesar disso, a diversidade das condições de vida das famílias nem sempre se reflete nas recomendações sobre uso de telas emitidas por órgãos de saúde e especialistas. Estas costumam estar baseadas em estudos realizados em países do norte global, com amostras compostas predominantemente por pessoas brancas, de alta renda e escolaridade. Adicionalmente, aspectos como a inexistência de rede de apoio para o cuidado infantil, variações nos regimes de trabalho dos responsáveis, saúde mental dos pais, disponibilidade de opções de lazer, acesso a ambientes externos, atividades culturais, esportivas e participação em grupos comunitários precisam ser levados em conta ao se orientar as famílias. Contudo, observa-se a predominância de diretrizes padronizadas e gerais, que frequentemente não contemplam os diferentes contextos de vida (Marques; Frizzo, 2024).

Um segundo ponto a ser ressaltado é que se verifica, na literatura científica, que a maior parte das investigações sobre o uso de telas na infância é conduzida junto a pais, notadamente mães, sendo escassa a quantidade de estudos que incorporam a perspectiva das próprias crianças acerca de sua relação com esses dispositivos (Nolan *et al*., 2021). Torna-se, portanto, essencial considerar seu papel ativo ao utilizarem as telas, compreender de que modo interagem e que significados constroem em suas experiências e interações nos contextos digitais.



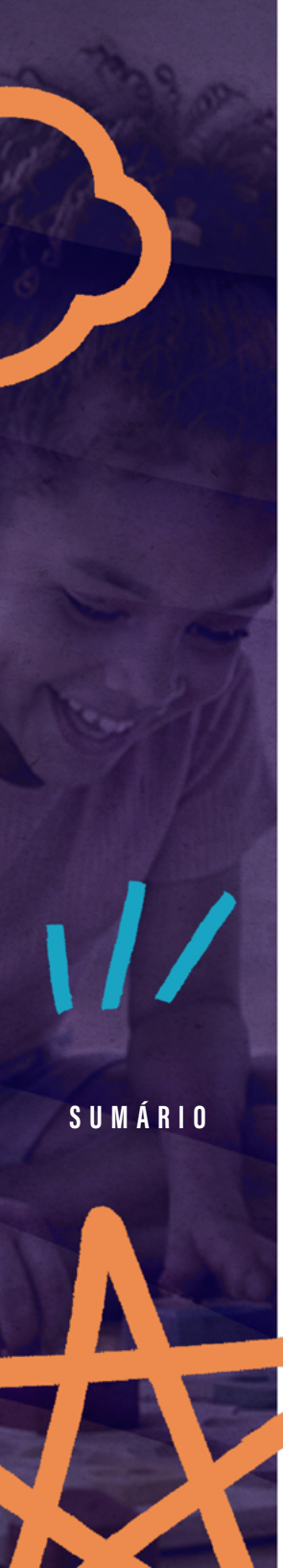
SUMÁRIO

Pesquisas participativas que escutem as crianças e utilizem métodos de coleta de dados apropriados a essa faixa etária são essenciais para aprofundar a compreensão sobre as infâncias contemporâneas e a diversidade de experiências nos contextos digitais. Para Pires e Santos (2019), a criança pode ser muito capaz de nos informar sobre a sua realidade ao trazer uma perspectiva diferente do olhar do adulto, que enriquece a compreensão dos fenômenos estudados.

Nesse sentido, destaca-se a consulta participativa sobre o uso de telas realizada pelo Instituto Alana (2025) com 70 crianças e adolescentes entre 11 e 18 anos, 32 educadores e 18 mães, pais ou responsáveis. Além da escuta de crianças e adolescentes, esse trabalho destaca-se por ter incluído as cinco regiões do país e 19 estados, além do Distrito Federal, com 70% de participantes pretos ou pardos, presença de indígenas e pessoas com deficiência. Os participantes eram provenientes de 43 cidades que possuíam entre 10 mil e mais de um milhão de habitantes, incluindo regiões metropolitanas, interior e 14 capitais.

Nessa consulta, entre as recomendações sobre o tema sugeridas pelas crianças e adolescentes estão: evitar conteúdos inadequados e golpes, fazer pausas ao utilizar os dispositivos, valorizar atividades presenciais e interações sociais, além de praticar esportes. Elas também referiram que os adultos devem dar o exemplo em relação ao uso de telas, além de respeitar a opinião dos jovens sobre exposição digital.

Quanto às mensagens sobre o uso de telas a serem veiculadas para informação e conscientização, elas consideraram mais eficientes aquelas que utilizam linguagem simples, frases curtas e diretas, além de uma comunicação leve, informal, acessível, bem-humorada e que seja transmitida por pessoas e canais nos quais confiam. Esses resultados ajudaram na construção de parte do documento "Crianças, Adolescentes e Telas: Guia sobre Usos de



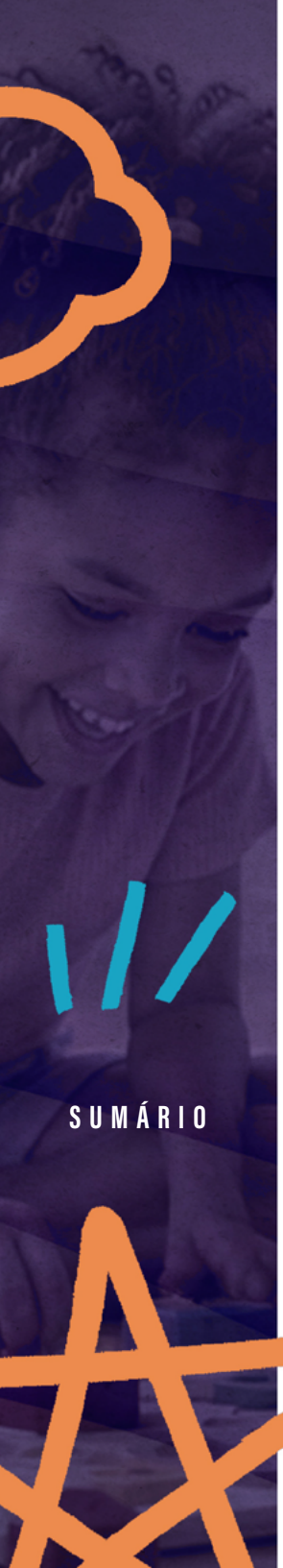
SUMÁRIO

Dispositivos Digitais" (Brasil, 2025, texto digital), o que mostra o potencial da escuta feita às crianças na promoção de iniciativas práticas relacionadas ao uso de telas.

O protagonismo infantil na relação com as telas se faz presente desde os primeiros anos de vida. Em um de nossos estudos (Marques; Frizzo, 2024), realizamos entrevistas com mães sobre uso de telas na família em dois momentos distintos: inicialmente, quando seus filhos tinham entre 0 e 3 anos; e posteriormente, durante a faixa etária de 3 a 5 anos.

Essa abordagem longitudinal permitiu que observássemos mudanças relativas ao uso de telas conforme as crianças cresciam, bem como o papel ativo de bebês e crianças pequenas nas práticas maternas, evidenciando a influência recíproca entre mães e bebês/crianças no contexto do uso de telas. Uma das participantes, por exemplo, relatou que o bebê, ao perceber o uso do celular pela mãe durante a amamentação, reivindicou o olhar materno, batendo no celular com as mãos. Tal comportamento levou a mãe, sensível aos sinais do bebê, a interromper o uso do celular.

Já quando as crianças tinham entre 3 e 5 anos, observamos que as práticas maternas referentes ao uso de telas foram influenciadas diretamente pelo comportamento dos filhos, que solicitavam ativamente dispositivos eletrônicos e demonstravam preferências claras por conteúdos específicos. Em um dos casos analisados, os interesses da criança por vídeos no YouTube modificaram e direcionaram as estratégias parentais, mesmo quando existia o estímulo materno à exposição a conteúdo educativo. Além disso, o desenvolvimento de novas habilidades infantis, como aumento da concentração e possibilidade de compreender narrativas, também impactou as abordagens maternas, permitindo novos usos das telas conforme as necessidades e competências das crianças evoluíam. O contrário também foi percebido: quando certas habilidades infantis



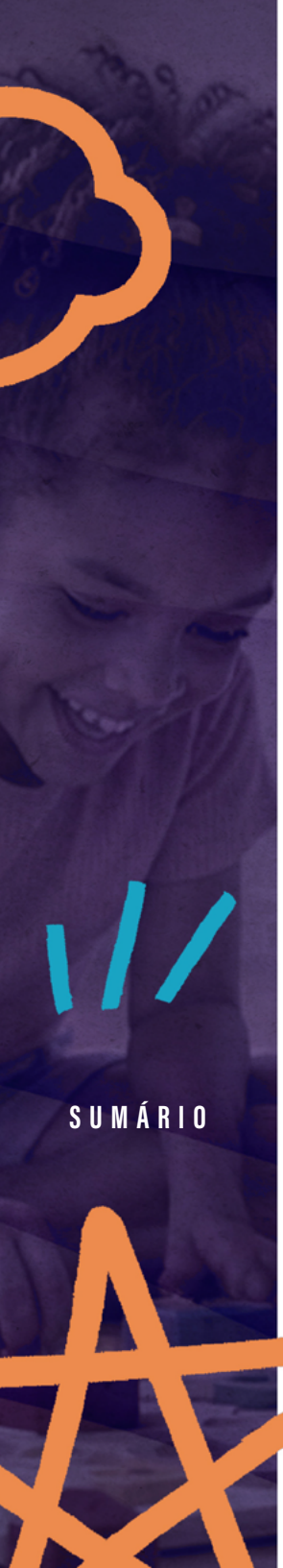
não estavam consolidadas, algumas mães optavam por desistir de atividades digitais previamente incentivadas.

Os relatos das participantes também mostraram o engajamento das crianças ao solicitarem a participação materna em jogos virtuais ou descobertas *online*. Já outras falas revelaram a resistência de algumas crianças ao uso das telas, convocando as mães para diferentes interações ou envolvendo outros cuidadores, como o pai, em atividades lúdicas.

Esses resultados indicam que, ao contrário do que sugere o senso comum, as telas não constituem solução universal para os desafios parentais, visto que nem todas as crianças responderam positivamente às tentativas maternas de integrá-las à rotina. Dessa forma, bebês e crianças pequenas tiveram papel ativo na configuração das práticas maternas relacionadas ao uso de telas, corroborando teorias que preconizam a influência de características infantis na parentalidade recebida (Brazelton, 1974; Zornig, 2010).

Um terceiro aspecto relevante a ser analisado em relação ao tema refere-se ao papel fundamental da escola como ambiente de formação e desenvolvimento da literacia digital, abrangendo não apenas o público infantil, mas também professores, educadores e famílias. A capacitação envolvendo riscos e benefícios do uso da internet, o emprego de tecnologias digitais como ferramentas de ensino e aprendizagem, condutas adequadas em redes sociais, estratégias de prevenção e enfrentamento ao *cyberbullying*, além da reflexão sobre valores e identidades promovidos ou marginalizados em ambientes digitais torna-se imprescindível (Brasil, 2023).

Junto a isso, incentivar debates e proporcionar espaços de escuta qualificada aos estudantes acerca de suas vivências digitais consiste em uma iniciativa relevante a ser implementada no âmbito escolar. Isso implica acolher as diferenças e aproximar-se da linguagem e dos códigos simbólicos que os estudantes utilizam



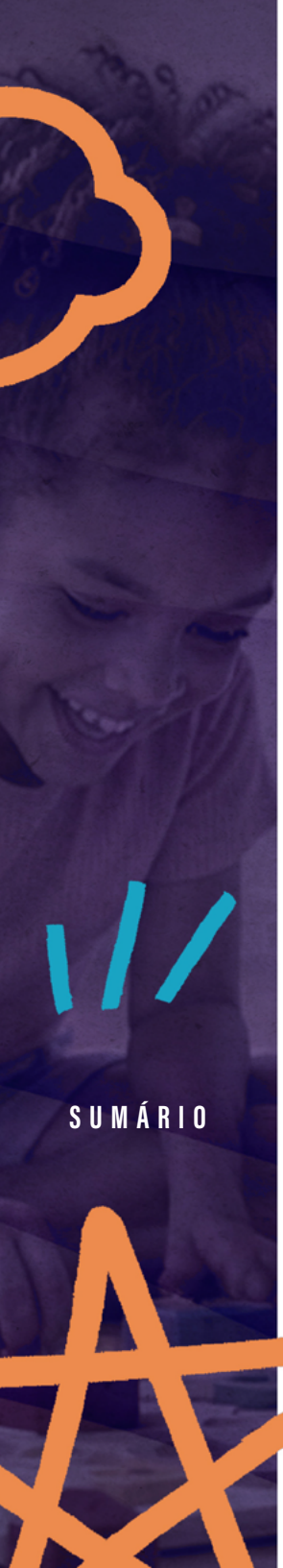
SUMÁRIO

nesses contextos. Além disso, construir coletivamente normas de conduta apropriadas ao meio digital e ao uso de tecnologias na escola também se configura como uma ação significativa nesse processo (Brasil, 2023).

Nesse sentido, cabe ressaltar que, na consulta participativa promovida pelo Instituto Alana (2025), as crianças e adolescentes sugeriram convidar especialistas para conversar na escola sobre o uso saudável de telas; propiciar espaços de escuta e debates sobre o tema no ambiente escolar; além de capacitar alguns estudantes para atuarem como multiplicadores das informações, ajudando a promover uma maior conscientização sobre o tema. Aqui, mais uma vez, fica evidente a potência de se escutar as crianças, pois elas trouxeram diversas possibilidades concretas de atuação na escola em relação a essa temática.

Diante dos três pontos discutidos, reafirma-se a importância da pergunta: Há lugar para (qual) escuta quando tratamos do uso de telas na infância? Somente será possível desenvolver políticas públicas e orientações eficazes e condizentes com a diversidade das infâncias brasileiras se ampliarmos a escuta nas pesquisas, incluindo famílias e contextos frequentemente invisibilizados, como populações de baixa renda e escolaridade. Da mesma forma, é fundamental dar voz às crianças – protagonistas, muitas vezes, silenciadas em estudos e debates – para compreender como elas próprias vivenciam e atribuem significado ao uso das telas em seu dia a dia.

Por fim, reconhecer o papel estratégico e o potencial transformador da escola como espaço de formação em literacia digital e ambiente de acolhimento das experiências digitais das crianças permite avançar na construção de caminhos para uma relação saudável com as telas. Assim, a escuta que propomos não é apenas sobre uso de telas, mas sobre as diferentes infâncias e seus contextos, iniciativa fundamental para se compreender o protagonismo das crianças e contribuir para sua formação em uma sociedade cada vez mais digital.



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; CONHECIMENTO SOCIAL; FUNDAÇÃO ITAÚ; FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO; INSTITUTO UNIBANCO; UNICEF; UNESCO. **Relatório INAF Brasil 2024:** Alfabetismo - do analógico ao digital. São Paulo: Inaf, 2025. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br/2024_Relatorio_Inaf_DIGITAL.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. **Crianças, adolescentes e telas: guia sobre usos de dispositivos digitais.** Brasília: Secom, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes/guia/guia-de-telas_sobre-usos-de-dispositivos-digitais_versaoweb.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. **Escola do futuro:** práticas inovadoras para uma educação conectada e inclusiva. Brasília: CAPES, 2023. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/1130843/2/ESCOLA%20DO%20FUTURO_PR%C3%81TICAS%20INOVADORAS%20PARA%20UMA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20CONECTADA%20E%20INCLUSIVA.pdf. Acesso em: 05 fev. 2026.

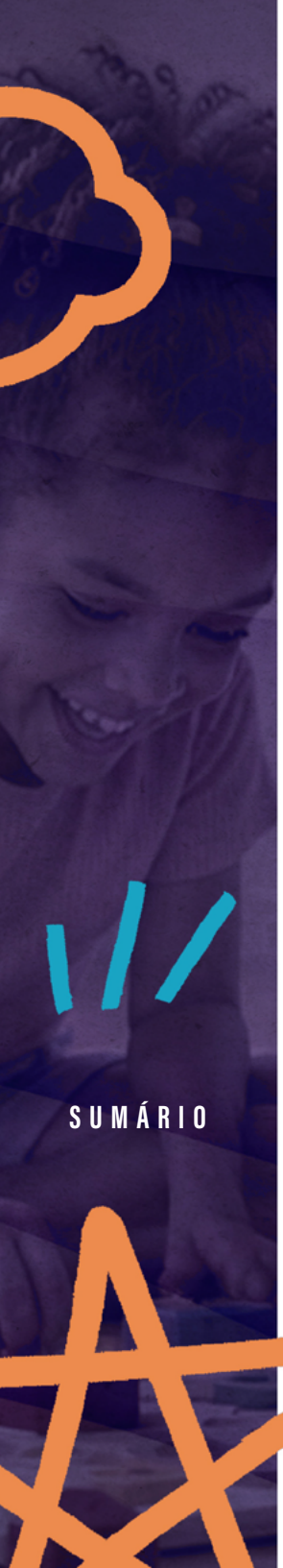
BRAZELTON, T. B. The origins of reciprocity. *In:* LEWIS, M.; ROSEMBLUM, L. A. (Org.). **The effect of the infant on its caregiver.** New York: Wiley, 1974. p. 49-76.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Kids Online Brasil**. São Paulo: CGI.br, 2025. Disponível em: https://cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20250512154015/tic_kids_online_2024_resumo_executivo.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.

COST, K. T.; KORCZAK, D.; CHARACH, A.; BIRKEN, C.; MAGUIRE, J. L.; PARKIN, P. C.; SZATMARI, P. Association of parental and contextual stressors with child screen exposure and child screen exposure combined with feeding. **JAMA Network Open**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2020. DOI: https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2019.20557.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Panorama da primeira infância: o que o Brasil sabe, vive e pensa sobre os primeiros seis anos de vida.** São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2025. Disponível em: https://issuu.com/fmcsv/docs/panorama_da_primeira_inf_ncia_o_que_o_brasil_sabe. Acesso em: 22 fev. 2026.

GAGO-GALVAGNO, L. G.; ELGIER, A. M.; TABULLO, A. J.; HUAIRE-INACIO, E.; HERRERA-ALVAREZ, A.; VILLALBA, C. *et al.* Use of screens, books and adults' interactions on toddler's language and motor skills: a cross-cultural study among 19 Latin American countries from different SES. ***PLoS ONE***, [S. l.], v. 20, n. 2, p. e0314569, 2025. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0314569.



SUMÁRIO

GUEDES, S. C.; MORAIS, R. L. S.; SANTOS, L. R.; LEITE, H. R.; NOBRE, J. N. P.; SANTOS, J. N. A utilização de mídias interativas por crianças na primeira infância: Um estudo epidemiológico. **Revista Paulista de Pediatria**, [S. l.], v. 38, e2018165, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-0462/2020/38/2018165.

INSTITUTO ALANA. **Consulta participativa sobre os usos de telas por crianças e adolescentes.** 2025. Disponível em: https://issuu.com/fmcsv/docs/consulta_participativa_sobre_os_usos_de_telas_por_. Acesso em: 20 fev. 2026.

LIVINGSTONE, S.; BLUM-ROSS, A. **The contradictions of digital parenting**. 2020. Disponível em: https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2020/12/09/digital-parentingcontradictions/. Acesso em: 19 fev. 2026.

MARQUES, F. M.; FRIZZO, G. B. Mídias digitais na primeira infância: uma análise qualitativa e longitudinal dos fundamentos das práticas maternas. **Psicologia Argumento**, [S. l.], v. 42, n. 116, p. 99-130, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.42.116.A005.

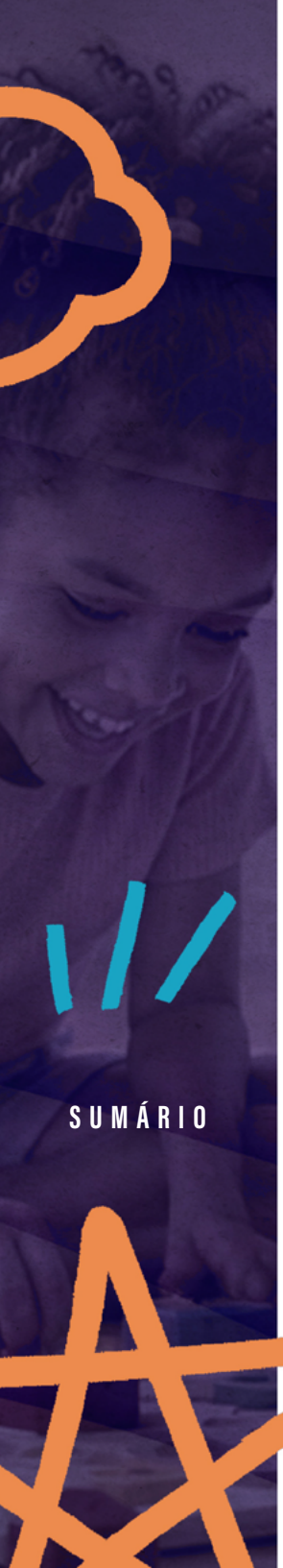
NOLAN, A.; EDWARDS, S.; SALAMON, A.; STRAKER, L.; GRIESHABER, S.; SKOUTERIS, H.; HENDERSON, M.; HIGHFIELD, K.; BARTLETT, J. Young children's agency with digital technologies. **Children & Society**, [S. l.], v. 00, p. 1-23, 2021. Disponível em: https://ncpi.org.br/publicacoes/wp8-educacao/. Acesso em: 23 jan. 2026.

PIRES, F. F.; SANTOS, P. O. S. O uso de grupos focais na pesquisa etnográfica com crianças. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 318–342, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n40p318.

RADESKY, J.; PEACOCK-CHAMBERS, E.; ZUCKERMAN, B.; SILVERSTEIN, M. Use of mobile technology to calm upset children: Associations with social-emotional development. **JAMA Pediatrics**, [S. l.], v. 170, n. 4, p. 397-399, 2016. Disponível em: https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2498404. Acesso em: 10 fev. 2026.

RIDEOUT, V.; PEEBLES, A.; MANN, S.; ROBB, M. B. **The Common Sense census:** media use by tweens and teens. San Francisco, CA: Common Sense, 2022. Disponível em: www.commonsensemedia.org. Acesso em: 01 fev. 2026.

RIDEOUT, V.; ROBB, M. B. **The Common Sense census:** Media use by kids age zero to eight. San Francisco, CA: Common Sense Media, 2020. Disponível em: https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/report/2020_zero_to_eight_census_final_web.pdf. Acesso em: 14 dez. 2025.



SUMÁRIO

SANDBERG, H.; SJÖBERG, U.; SUNDIN, E. Toddlers' digital media practices and everyday parental struggles: Interactions and meaning-making as digital media are domesticated. **Nordicom Review**, [S. l.], v. 42, n. 4, p. 59-78, 2021. DOI: https://doi.org/10.2478/nor-2021-004106.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA - SBP. **Menos mídias digitais, mais saúde: manual de orientação**. Rio de Janeiro: SBP, 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. **New WHO guidance:** Very limited daily screen time recommended for children under 5. Genebra: WHO, 2019. Disponível em: http://www.who.int/iris/handle/10665/311664. Acesso em: 21 nov. 2025.

ZORNIG, S. M. A. Tornar-se pai, tornar-se mãe: o processo de construção da parentalidade. **Tempo psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 2, p. 453-470, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382010000200010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 09 fev. 2026.



11

Carine Bueira Loureiro

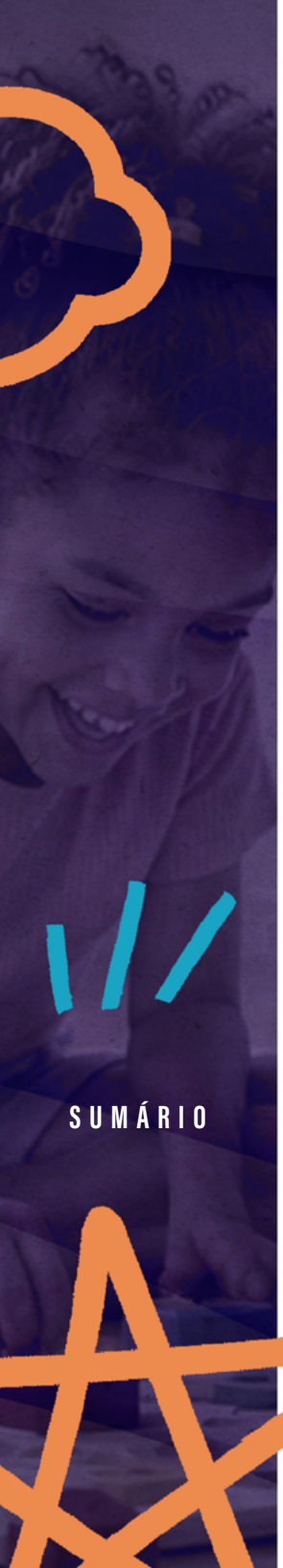
PLATAFORMIZAÇÃO E DEMOCRACIA:

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E ESCOLA COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA





DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-822-1.11



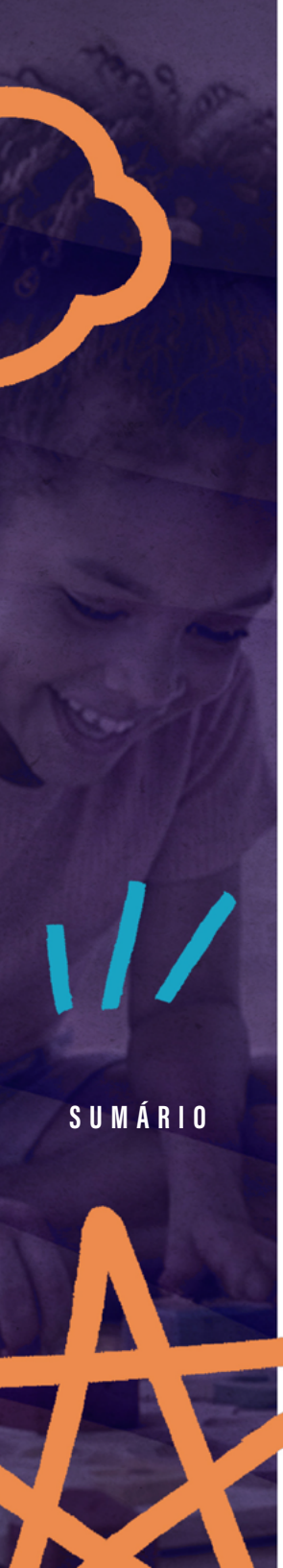
SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo histórico, marcado pela centralidade das tecnologias digitais na organização da vida social e da comunicação midiática. Nesse contexto, torna-se urgente promover espaços de debate sobre o papel das grandes empresas de tecnologia – as chamadas *Big Techs* – e suas implicações para a democracia, especialmente em países como o Brasil, caracterizados por profundas desigualdades sociais e por um cenário político tensionado, especialmente em anos eleitorais.

Este texto parte de duas noções fundamentais. A primeira refere-se à democracia, compreendida aqui para além de sua dimensão estritamente institucional ou eleitoral. Trata-se de entendê-la como um campo de disputas atravessado por relações de poder e dominação, mas também por lutas sociais que buscam garantir, a todos os sujeitos, condições de participação nas diferentes esferas da vida social. A segunda noção diz respeito à plataformização, entendida como a "penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais em plataformas em diferentes setores econômicos e esferas da vida" (Oliveira; Lemos, 2025).

A partir dessas definições, o texto organiza-se em duas seções. A primeira seção é composta por dois movimentos de discussão. No primeiro deles, a partir de alguns dados, defende-se a importância de espaços de debate sobre as implicações da plataformização da vida para a democracia. O segundo eixo é dedicado à problematização do funcionamento das plataformas, seus efeitos sobre os sujeitos e a produção de subjetividades. Na segunda e última seção são trazidas perspectivas de responsabilização das plataformas pelas condições de vida do presente e a defesa da escola como possibilidade de resistência.



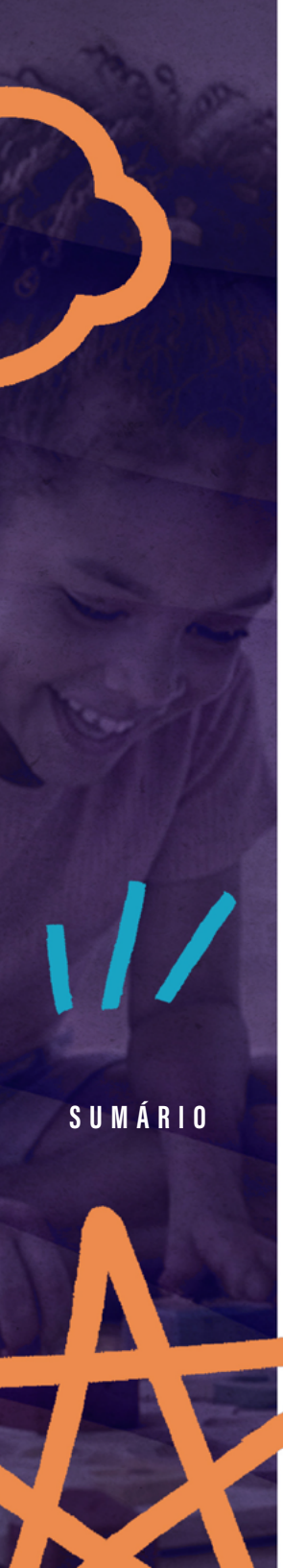
SUMÁRIO

AS PLATAFORMAS DIGITAIS E AS IMPLICAÇÕES NAS FORMAS DE SER SUJEITO

A relevância de discutir o impacto das plataformas digitais na democracia torna-se evidente quando observamos dados recentes sobre o uso da internet no Brasil. De acordo com Pacete (2023), em 2023, o país ocupava o terceiro lugar entre os maiores consumidores de redes sociais, figurando atrás apenas da Índia e da Indonésia, à frente dos EUA, México e Argentina. Eram em torno de 131,5 milhões de usuários conectados. Conforme identificado pela pesquisa *Consumer Pulse* (CNN Brasil, 2025), os brasileiros passam, em média, mais de 9 horas por dia navegando na internet. Desse tempo, "mais de 3 horas são dedicadas exclusivamente às redes sociais. Esse resultado coloca o Brasil acima da média global em termos de tempo de conexão" (CNN Brasil, 2025, texto digital).

Ainda, na lógica da captura da atenção e da comunicação midiática, as redes sociais têm se consolidado como uma das principais fontes de informação para a população. O relatório *Desigualdades Informativas: Entendendo os caminhos informativos dos brasileiros na internet 2024* (Aláfia Lab, 2025) – que entrevistou 1.543 pessoas entre os dias 10 e 13 de outubro de 2024, respeitando cotas de sexo, religião e regiões do país – aponta que 52% dos entrevistados disseram se informar por meio de redes sociais. Embora, de acordo com o relatório, todas as posições políticas utilizem as redes sociais como um dos principais meios de se informar, a extrema-direita se destaca com o maior percentual, 78,3%. Essa porcentagem diminui, conforme se distancia o espectro político: 54% no centro e 38,5% na extrema-esquerda.

Como a economia das plataformas baseia-se na captura da atenção, quanto mais tempo os usuários permanecerem conectados,

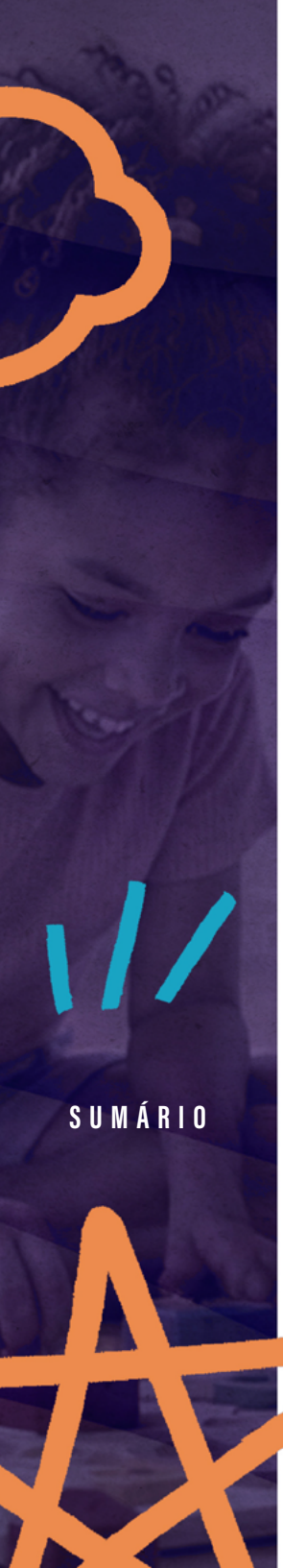


SUMÁRIO

maior será a quantidade de dados gerados e, consequentemente, maior a lucratividade para as empresas que têm como ativo principal justamente a geração e análise de dados. Esse conjunto massivo de dados coletados a partir da nossa atenção é o que forma o *big data*, utilizado, por meio de algoritmos de inteligência artificial, para a predição de desejos de consumo e de formas de ser sujeito. Essa lógica de funcionamento produz um deslocamento significativo: a atenção, recurso fundamental para a vida em sociedade e que deveria se voltar para as atividades essenciais à construção democrática – como o debate público qualificado, a participação política e a convivência com a diversidade –, centra-se na presença digital, restrita ao *feed,* aos *reels*, aos *stories* e aos vídeos curtos.

Quando se trata de crianças e adolescentes, os dados são ainda mais preocupantes, pois estamos falando de sujeitos em processo de formação. O acesso precoce e massivo às redes sociais indica que as novas gerações são subjetivadas, em grande medida, em ambientes digitais orientados por lógicas comerciais e algoritmos opacos. A pesquisa TIC Kids Online (2025) indica que 93% das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos são usuários de internet no Brasil, 23% delas acessaram a internet pela primeira vez até os 6 anos de idade, 86% dos usuários desta faixa etária têm perfil em redes sociais e, da população de 15 a 17 anos, 99% dos usuários têm perfil em redes sociais.

Por que importa olhar para todos estes dados quando o assunto é plataformização, subjetivação e democracia? Uma das respostas reside na forma de funcionamento das plataformas, pois a mediação algorítmica não é neutra. Ela reorganiza o acesso à informação, influencia percepções, orienta escolhas e, por conseguinte, posicionamentos políticos. As plataformas "são pensadas para maximizar a coleta e processamento de dados de uso" (Oliveira; Lemos, 2025, p. 4). Nessa lógica, há muitos investimentos, especialmente com o avanço da inteligência artificial, na performatividade dos algoritmos que, ao definirem a experiência do usuário (Oliveira; Lemos, 2025), produzem novas sociabilidades (Bucher, 2018). Nesse sentido,

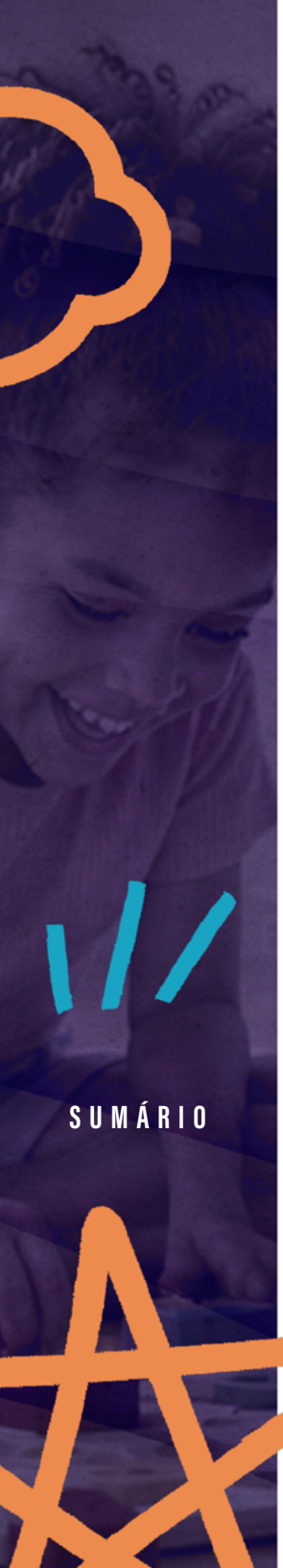


as plataformas digitais não se constituem em um simples canal de difusão de informações, "mas um produtor e acionador de cadeias desinformativas pela sua interface e algoritmos performativos" (Oliveira; Lemos, 2025, p. 4).

A falta de compreensão sobre o funcionamento dos algoritmos que modulam a internet, a prevalência do uso de redes sociais como canais de informação, somadas ao tempo em que ficamos conectados e ao fato de que mais da metade da população brasileira passa grande parte do seu dia conectada às plataformas digitais produzem a fragilização da democracia. Portanto, quanto mais a nossa atenção é capturada pela plataformização, mais nos tornamos *Homo oeconomicus accessibilis* (Loureiro; Lopes, 2016), que, além de empresariar de si mesmo, deve ser alguém disponível para acessar e para ser acessado em todo o lugar e a qualquer tempo.

O *Homo oeconomicus accessibilis* (Loureiro; Lopes, 2016), ao ser atravessado pela lógica de empresariamento de si, tem, na visibilidade, no engajamento e na performance, elementos centrais de sua existência. Uma das consequências desse processo é o enfraquecimento da capacidade de agir sobre si mesmo, pois a constante condução algorítmica modula comportamentos, preferências e desejos, produzindo formas de assujeitamento que operam de maneira sutil, porém eficaz.

Biesta (2022) trata da questão da subjetivação, do "eu em jogo", sob a perspectiva da exacerbação da linguagem da aprendizagem. A partir das problematizações trazidas pelo autor, fazemos a relação com o assujeitamento produzido pela plataformização da vida e, em especial, pelo enfraquecimento da democracia frente às novas formas de ser e de estar pautadas na digitalidade. Compreende-se que o desafio que se impõe é como cada um de nós conduz a própria vida no sentido de ser um "eu" no mundo e com o mundo. Isso em nada tem a ver com "ser você mesmo" (Biesta, 2022), ser ativo nas redes sociais ou expressar nossa opinião; tem a



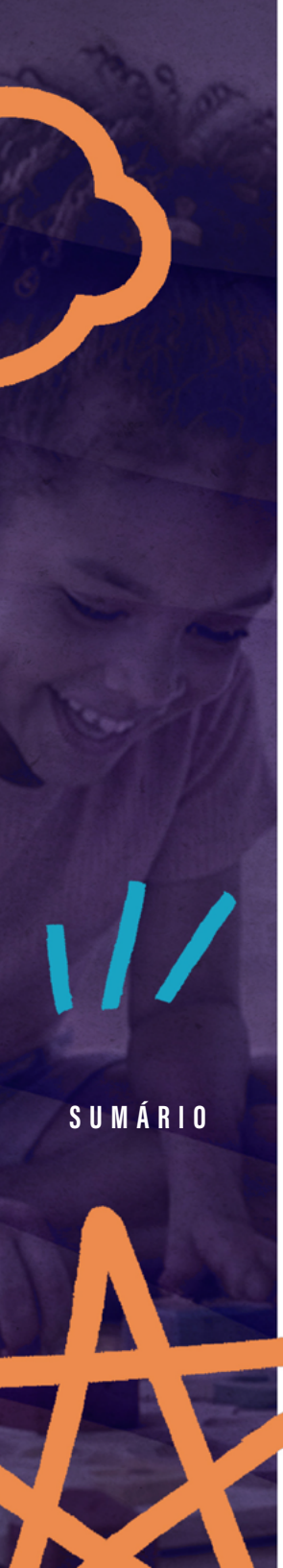
SUMÁRIO

ver com a maneira de existir como sujeito na minha vida e não como objeto da modulação algorítmica.

Os algoritmos operam por meio de uma estatística muito particular, rechaçando a ciência estatística clássica que busca retratar em números as características de uma população. A estatística algorítmica define uma norma individual, e não populacional. Essa norma individual afasta do indivíduo tudo aquilo que se distancia minimamente daquilo que o algoritmo define como sendo "o normal" para cada um de nós. Tal forma de operação individualiza ao extremo e produz a hiperindividualização.

É assim que são criadas as bolhas algorítmicas, que reforçam as crenças individuais e, portanto, afastam das nossas interações as possibilidades de olhar para além daquilo que entendemos como natural, reforçando um sistema de crenças que mina o convívio com a diversidade. Portanto, não é à toa que, quanto mais interagimos por meio das plataformas digitais, maior a polarização política e, por conseguinte, menores são as chances de convívio com o díspar e as possibilidades de pensar a sociedade e a política para além daquilo que o algoritmo nos fez crer ser a verdade absoluta e irrefutável. Na bolha algorítmica, temos a impressão de que a enorme maioria das pessoas pensa exatamente da mesma forma que cada um de nós.

Com o avanço da inteligência artificial preditiva, esses algoritmos ficam cada vez mais refinados, a ponto de estimarem nossos sentimentos, humor, emoções e, assim, definirem os nossos desejos, anseios e medos. Mais do que isso, o colonialismo de dados (Faustino; Lippold, 2023) define padrões para as nossas formas de ser e de estar no mundo pautadas em métricas e normas raciais, sociais, culturais e econômicas baseadas em processamentos de dados estadunidenses e europeus. Faustino e Lippold (2023, p. 40) alertam para a "colonização da vida pelas máquinas e pelos algoritmos". Isso significa que formas de ser, pensar e agir são, muitas vezes, modeladas a partir de referências externas, especialmente

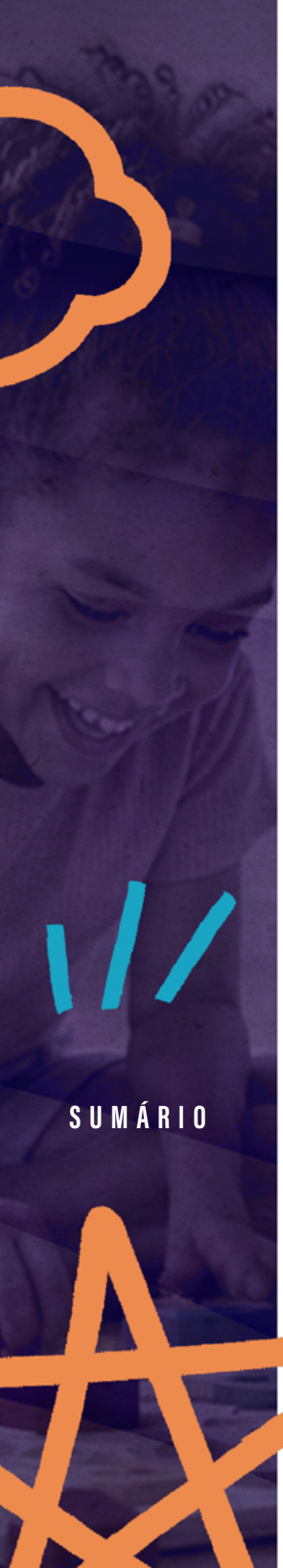


SUMÁRIO

estadunidenses e europeias. Esse processo implica uma padronização que pode invisibilizar diversidades culturais e reforçar desigualdades globais. No entanto, Faustino e Lippold (2023, p. 41) lembram que os algoritmos são programados por pessoas, "trabalhadores informacionais altamente especializados, a serviço, na maioria das vezes, dos grandes oligopólios capitalistas que impõem as lógicas e a função de tudo o que será produzido".

A forma como se dá o processamento algorítmico também importa para pensarmos sobre como políticos, candidatos a presidentes, governadores, deputados e senadores são posicionados na internet para definir quem são os "candidatos da vez". Certamente, o posicionamento de cada candidato não se dá de forma aleatória, há influências exercidas por meio do impulsionamento (pagamento às *big techs*). Não podemos perder de vista que, hoje, Donald Trump, por exemplo, é uma das figuras mais representativas, se não a mais, do poder político e econômico global. Um dos aliados de Donald Trump é Elon Musk, dono da rede social *X*, o antigo *Twitter*. Ambos, Trump e Musk, utilizam diferentes plataformas a favor dos seus desejos e interesses individuais, capturando a nossa atenção, produzindo engajamento e subjetividades colonizadas vantajosas aos Estados Unidos e, de forma mais específica, aos interesses empresariais de cada um deles.

A lógica de funcionamento das plataformas digitais também está diretamente relacionada à disseminação de desinformação. Diferentemente da ideia de que são apenas canais neutros de comunicação, as plataformas atuam como agentes ativos na produção e circulação de conteúdos, incluindo aqueles que distorcem fatos ou promovem narrativas enganosas. A desinformação é uma perturbação que resulta do uso abusivo da gramática e da lógica da monetização das plataformas (Lemos, 2024). Por viralizarem com mais facilidade, as plataformas têm predileção por conteúdos falsos e textos curtos e superficiais, pois são mais facilmente acessados e, portanto, geram mais engajamento e, como não poderia deixar de ser, mais rentabilidade para as plataformas.



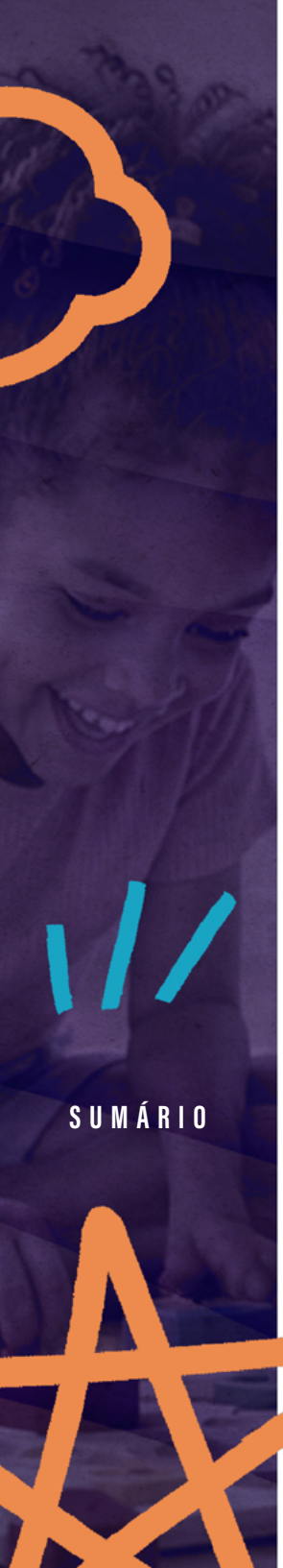
SUMÁRIO

Essa lógica produz implicações profundas para a democracia. A circulação massiva de informações falsas compromete o debate público, fragiliza instituições e dificulta a construção de uma cultura comum, que só é concebível se a democracia significar igualdade real entre indivíduos e isso não significa igualdade civil e política, mas sim social e econômica (Laval; Vergne, 2023). Além disso, a estrutura das plataformas favorece conteúdos que geram forte engajamento emocional, como indignação, medo ou ódio. Muitas vezes, esses conteúdos estão associados a discursos extremistas, preconceituosos ou anticientíficos. Assim, a operacionalização algorítmica não apenas amplifica esses discursos, mas também contribui para sua normalização.

Em síntese, quanto maior o tempo de interação nas plataformas, mais dados serão coletados – de forma nada transparente – e, portanto, melhor o funcionamento algorítmico em relação ao que nos é apresentado e oferecido. Esse funcionamento aumenta o engajamento nas plataformas que, por sua vez, diminui a nossa capacidade de discernimento sobre o que pensamos, sentimos, gostamos e desejamos. Em outras palavras, a nossa capacidade de agir sobre nós mesmos de forma a considerar não somente o que desejamos individualmente, mas o que importa para a existência humana como um todo, é enfraquecida e fica cada vez mais distante.

UM POUCO DE ESPERANÇA E A ESCOLA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA

Apesar dos desafios apresentados, há sinais de possíveis mudanças no cenário regulatório. Para trazer um pouco de esperança em relação à responsabilização das *Big Techs* pelos malefícios causados pela dependência advinda da forma de operação de seus



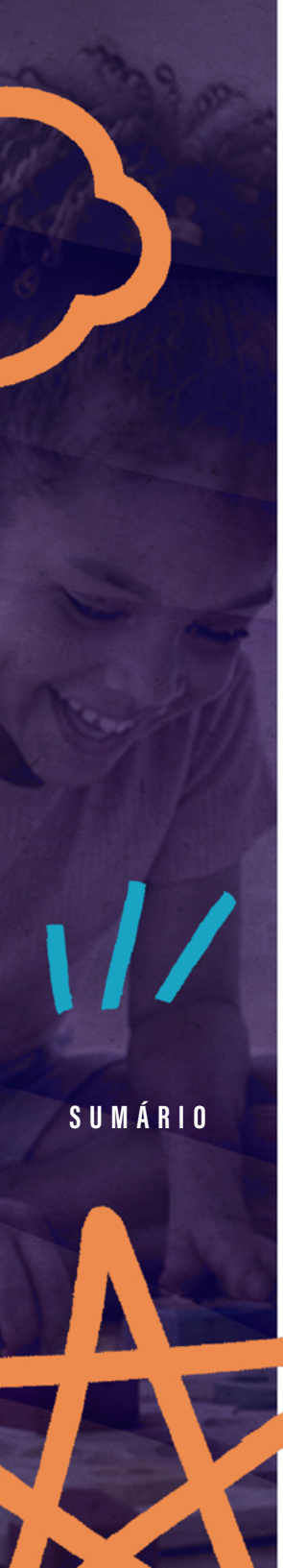
SUMÁRIO

algoritmos, apresentamos o caso da mulher de 20 anos da Califórnia, chamada de K.G.M. para proteger a sua identidade, avaliado no Tribunal Superior da Califórnia.

K.G.M. criou uma conta no *YouTube* aos 8 anos e no *Instagram* aos 9. Ela entrou na justiça alegando que a Meta e o YouTube provocaram, deliberadamente, o seu vício em redes sociais. Ambas as empresas foram intimadas a entregar documentos e comunicações internas referentes a um período de mais de dez anos. A análise desses materiais levou os jurados a concluírem, por 10 votos a 2, que tanto a Meta quanto o YouTube sabiam que seus clientes estavam expostos a riscos e foram negligentes. Dentre os documentos analisados, estavam "e-mails trocados pelos diretores da Meta no fim de 2016, quando a empresa iniciou uma operação para crescer entre o público jovem" (Morris; Murphy, 2026, texto digital). A matéria de Morris e Murphy (2026) indica, ainda, que Guy Rosen, responsável pela área de segurança da Meta naquela ocasião, conta que "Mark, CEO da Meta, decidiu que a prioridade zero da empresa era crescer entre adolescentes menores de 13 anos".

A responsabilização jurídica das plataformas pode representar um avanço importante e produzir um "efeito dominó" tanto nos Estados Unidos como em outros países, semelhante ao que ocorreu com a indústria do tabaco nos anos 1990, que passou a ser submetida a regulações mais rigorosas. No entanto, é fato que ainda há muitos desafios a serem enfrentados, especialmente no que diz respeito à definição de mecanismos eficazes de regulação e fiscalização.

No Brasil, o ECA Digital, Lei nº 15.211/2025 (Brasil, 2025), que entrou em vigor em 17 de março de 2026, aponta para a necessidade de proteção de crianças e adolescentes no ambiente digital. Entre as medidas indicadas, destaca-se mais rigor na verificação de idade dos usuários, adoção, por parte das empresas, de medidas para evitar a exposição de menores a conteúdos nocivos, responsabilização das plataformas em relação aos riscos aos quais crianças e jovens são



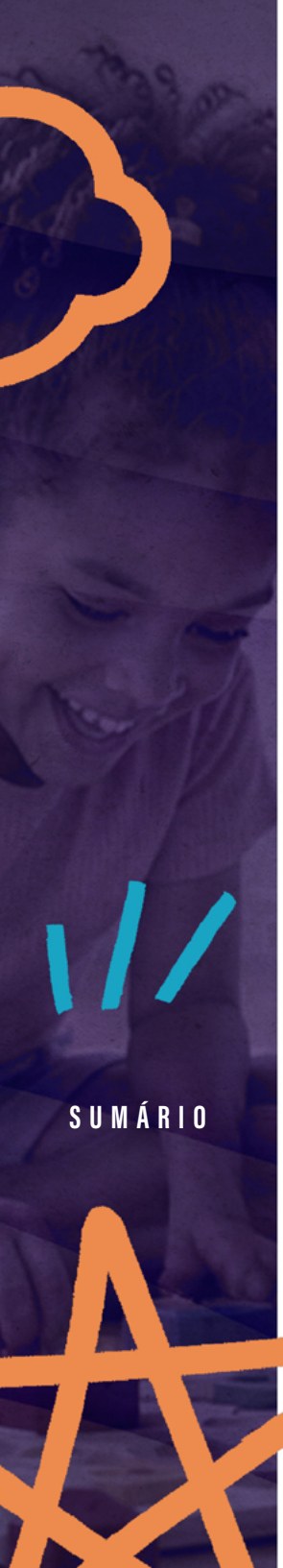
SUMÁRIO

expostos e proteção de dados e privacidade mais rígidas, como a limitação do uso de dados para traçar perfis comportamentais de crianças e adolescentes. Claro que a efetividade da Lei está sujeita a sua implementação e monitoramento, mas já demos um passo à frente.

Neste contexto, a escola constitui-se em um espaço privilegiado para a construção de estratégias de resistência. Diferentemente das plataformas digitais, esses ambientes possibilitam encontros presenciais, trocas afetivas e experiências coletivas. A escola é um espaço de formação política, no sentido mais amplo do termo. É nesse ambiente que muitos jovens entram em contato com a diversidade, aprendem a conviver com o diferente e constroem formas de participação coletiva, especialmente por meio de movimentos estudantis.

Além disso, a escola tem um papel fundamental na promoção da educação midiática e digital. Em uma sociedade em que os jovens são sujeitos profundamente imersos nas mídias, torna-se essencial que compreendam como funcionam os algoritmos, quais interesses estão em jogo e como suas práticas digitais são moldadas. No entanto, o potencial da escola enfrenta ameaças quando são colocadas em prática reformas educacionais que reduzem o espaço das ciências humanas, ampliando, ao mesmo tempo, os processos de plataformização da educação. A introdução massiva de tecnologias sem reflexão pedagógica, social e política tende a reforçar a lógica de produção de dados e controle, em detrimento da autonomia dos sujeitos.

Para finalizar, cabe uma questão, que ficará em aberto, para pensarmos os impactos da plataformização nas nossas vidas e na democracia: se nossa experiência está diretamente relacionada àquilo a que dedicamos atenção, e se essa atenção é cada vez mais mediada por algoritmos, que tipo de experiência estamos construindo? Responder a essa pergunta é um desafio coletivo e, sem dúvida, uma tarefa central para a formação de professores comprometidos com a democracia.



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ALÁFIA LAB. **Desigualdades informativas**: entendendo os caminhos informativos dos brasileiros na internet 2024. Salvador: Aláfia Lab, 2025. Disponível em: https://alafialab.org/wp-content/uploads/2025/05/Desigualdades-informativas-2024.pdf. Acesso em: 12 abr. 2026.

BIESTA, G. **World-centered education**. Nova York: Routledge, 2022.

BRASIL. Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025. **ECA Digital.** Brasília: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15211.htm. Acesso em: 20 mar. 2026.

BUCHER, T. Algoritmos como um devir: uma entrevista com Taina Bucher. Entrevistada por Carlos d'Andréa e Amanda Jurno. **Parágrafo**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 165-170, 2018.

CNN BRASIL. Mais de 9h online por dia: hiperconexão preocupa brasileiros, diz estudo. **CNN Brasil**, 30 jun. 2025. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/mais-de-9h-online-por-dia-hiperconexao-preocupa-brasileiros-diz-estudo/. Acesso em: 12 abr. 2026.

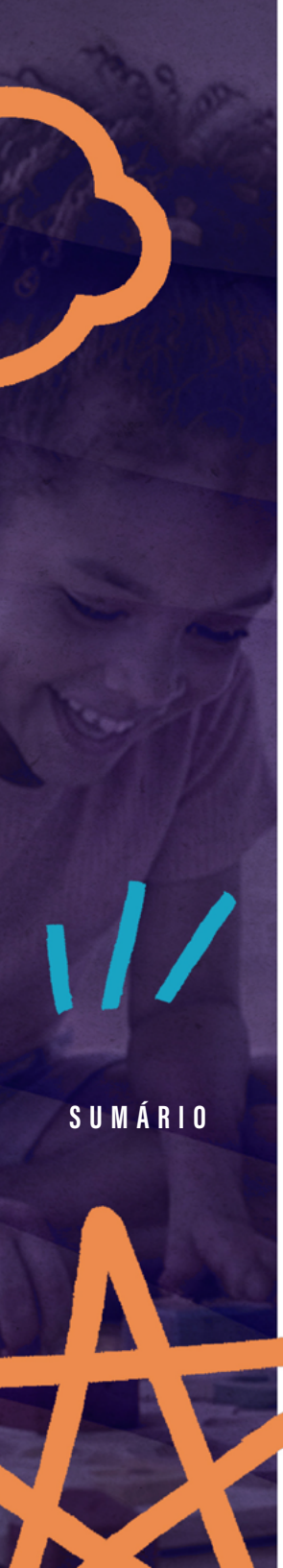
FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital:** por uma crítica hacker-fanoniana. São Paulo: Boitempo, 2023.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática**: a revolução escolar iminente. Petrópolis: Vozes, 2023.

LEMOS, André L. M. Erros, falhas e perturbações digitais em alucinações das IA generativas: tipologia, premissas e epistemologia da comunicação. **Matrizes**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 75–91, 2024. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v18i1p75-91.

LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. A promoção da inclusão digital e a constituição do Homo oeconomicus accessibilis. **Educação**, *[S. l.]*, v. 38, n. 3, p. 329–339, 2016. DOI: 10.15448/1981-2582.2015.3.21772. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/21772. Acesso em: 18 maio 2026.

MORRIS, Stephen; MURPHY, Hanna. Meta e Google são condenados a indenizar usuária em US$ 3 milhões por viciá-la em redes sociais. **Folha de São Paulo,** 26 mar. 2026. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/tec/2026/03/meta-e-google-sao-condenados-a-indenizar-usuaria-em-us-3-milhoes-por-vicia-la-em-redes-sociais.shtml. Acesso em: 12 abr. 2026.

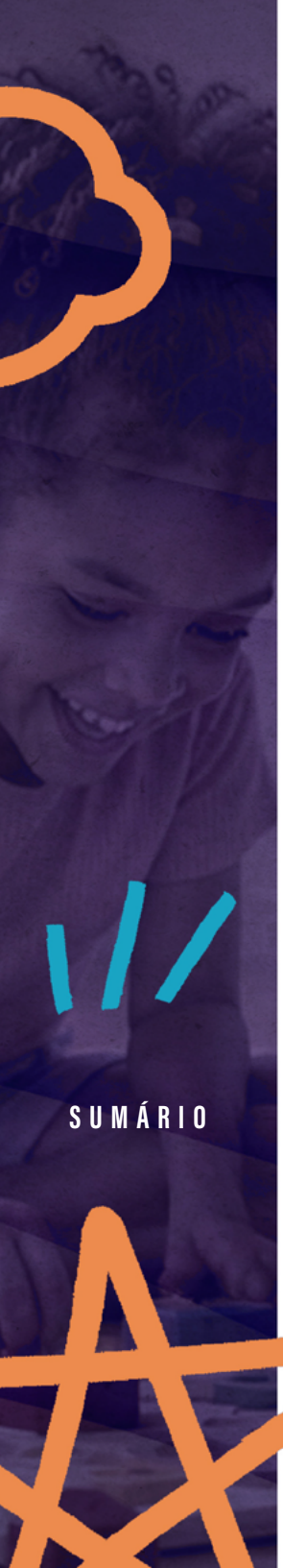


SUMÁRIO

OLIVEIRA, Frederico; LEMOS, André. Como as plataformas produzem desinformação: interfaces, algoritmos e conteúdos falsos. **Contracampo**, Niterói, v. 44, n. 2, 2025.

PACETE, Luiz Gustavo. Brasil é o terceiro país que mais consome redes sociais em todo o mundo. **Forbes Brasil**, 9 mar. 2023. Disponível em: https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/03/brasil-e-o-terceiro-pais-que-mais-consome-redes-sociais-em-todo-o-mundo/. Acesso em: 12 abr. 2026.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2024** [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2025. Disponível em: TIC Kids Online Brasil 2024. Acesso em: 18 maio 2026.



SUMÁRIO

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Morgana Domênica Hattge

Professora adjunta da Universidade do Vale do Taquari (Univates), no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em Pedagogia pela Unisinos. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM) e Coordenadora do Grupo de pesquisa Diferença, Infâncias e Práticas Escolares (GDIPE).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5058446895473307

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4716-0410

E-mail: mdhattge@univates.br

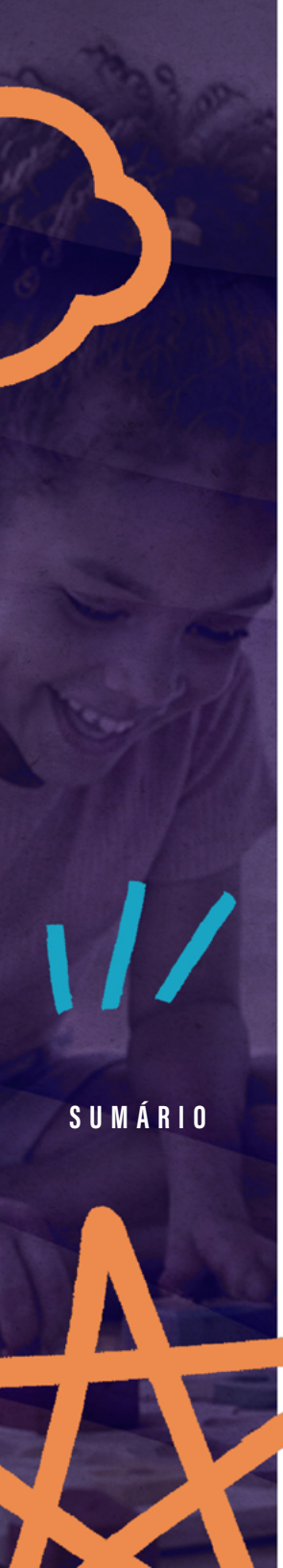
Suzana Feldens Schwertner

Professora titular da Universidade do Vale do Taquari (Univates), no Curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Juventudes, Imagem e Educação (JImE-CNPq). Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7506762501479836

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2913-9191

E-mail: suzifs@univates.br



Joseline Tatiana Both

Professora de Língua Portuguesa, graduada em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Mestre e doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pós-doutoranda em Ensino na Universidade do Vale do Taquari (Univates). Atualmente é professora do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), câmpus Venâncio Aires. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/2678438215398909

ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9328-6323

E-mail: joselineboth@ifsul.edu.br

Eliana da Costa Pereira De Menezes

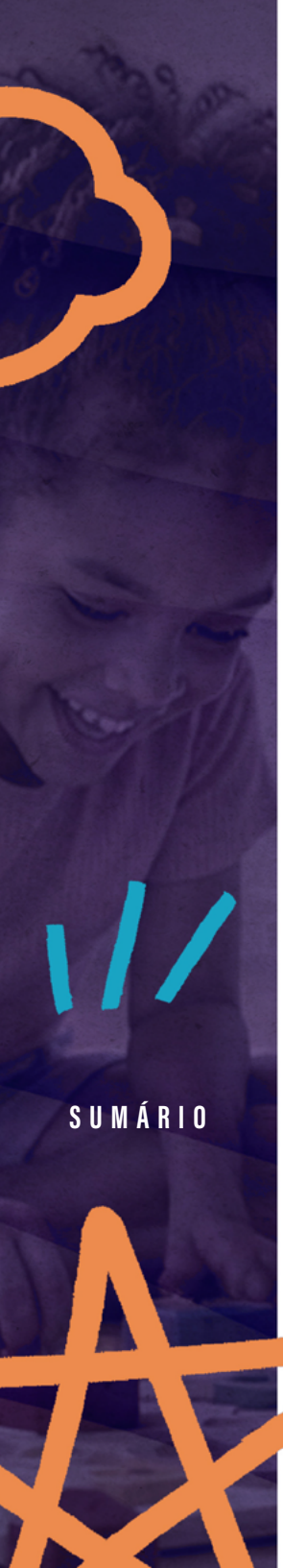
Atualmente é Professora Associada 4 do Departamento de educação Especial/ EDE da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Possui Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS (2011); Mestrado em Educação (2005) e graduação em Educação Especial (2001) pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura (DEC UFSM).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5996369654576945

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5908-0039

E-mail: eliana.menezes@ufsm.br

SUMÁRIO



SUMÁRIO

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Ana Caroline Krenczinski de Lima

Bolsista de Iniciação Científica na Universidade do Vale do Taquari (Univates). Acadêmica do curso de Pedagogia. Diplomada do Curso Normal (2025), tendo atuado como Bolsista de Iniciação Científica Júnior (CNPq). Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7391417523512749

ORCID: https://orcid.org/0009-0006-3816-9911

E-mail: ana.lima8@univates.br

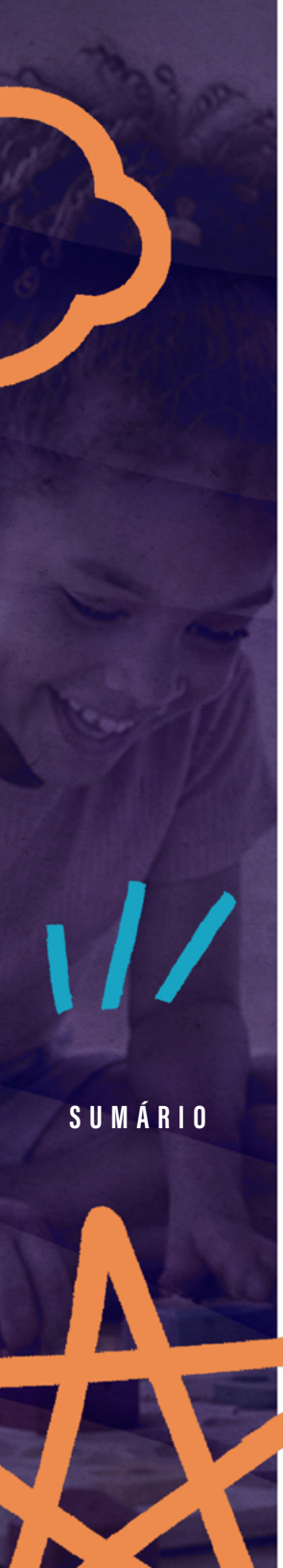
Camila Baseggio Gräff

Possui formação inicial em Pedagogia pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Educação São Luís e Atendimento Educacional Especializado, pela Faculdade de Educação São Luís. Atua como pedagoga nos Anos Iniciais e na Sala de Recursos, no Atendimento Educacional Especializado em uma escola municipal da cidade de Lajeado/RS. Como bolsista atuou na área das Ciências Exatas, com ênfase em Matemática, nos seguintes temas: introdução às ciências exatas; formação do engenheiro; trigonometria; engenharias e software; formação continuada de professores; materiais manipulativos; álgebra e geometria. Também participou de projetos voluntários com enfoque na alfabetização de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8784524857816955

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8256-0201

E-mail: camila.graff@universo.univates.br



SUMÁRIO

Carine Bueira Loureiro

Professora titular do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Coordenadora do Programa de Pós-graduação Profissional em Informática na Educação (PPPIE). Pós-doutorado e Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Mestre em Ciência da Computação e Licenciada em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Matemática e Tecnologias (Gepemat/CNPq/IFRS) e membro da Rede de Educação e Cultura Digital (ReduC).

Lattes: https://lattes.cnpq.br/6028155276299899

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3329-2535

E-mail: loureirocarine@gmail.com

Carolina Taís Werlang

Professora de Língua Portuguesa e Redação, graduada em Letras pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari (Univates). Atualmente trabalha na rede privada de ensino do município de Lajeado.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4583630183386170

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2503-777X

E-mail: carolina.werlang@universo.univates.br

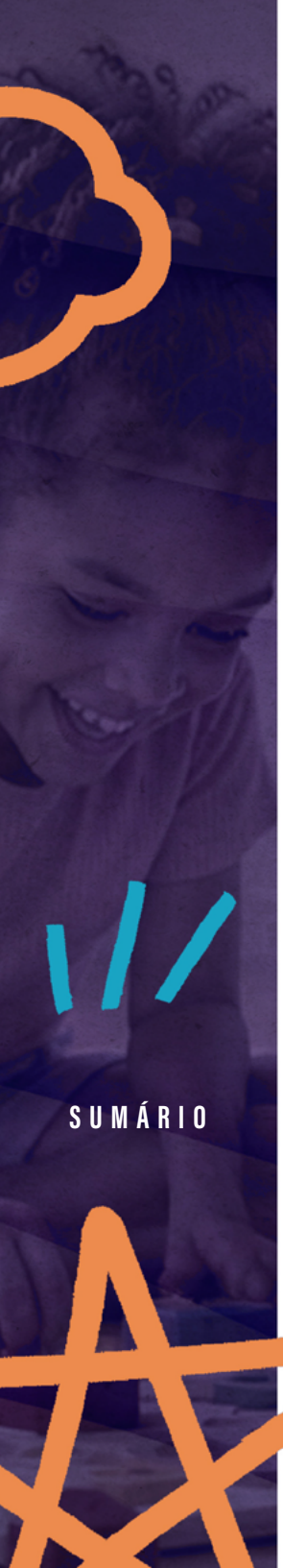
Fernanda Martins Marques

Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Psicoterapeuta Psicanalítica pela Fundação Universitária Mário Martins. Trabalhou como psicóloga na Secretaria de Educação da Prefeitura de Guaíba/RS e na Creche Francesca Zacaro Faraco/UFRGS. Atualmente é psicóloga e coordenadora adjunta do Centro de Atendimento Pais-bebê/UFRGS e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Intervenção em Famílias com Bebês e Crianças (NUFABE/UFRGS).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/2423241866174691

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5424-3513

E-mail: fernandamartinsmarques@outlook.com



SUMÁRIO

Giana Bitencourt Frizzo

Psicóloga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre, doutora e pós-doutora em Psicologia pela UFRGS. Professora Titular da UFRGS, Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Intervenção em Famílias com Bebês e Crianças (NUFABE) e do Centro de Atendimento Pais-bebê/UFRGS. Bolsista Produtividade CNPq. Coordenadora do GT da ANPEPP Avaliação e Intervenção com crianças e adolescentes. Membro da Rede Estadual pela Primeira Infância/RS.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7592497546758109

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8106-4441

E-mail: gifrizzo@gmail.com

Jerônimo Cavalcante Dantas da Silva

Graduado em História/Pedagogia/Filosofia/Sociologia/Ciências da Religião. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins. Doutorando em Ensino – PPGensino, bolsista CNPq. Orientadora: Professora Dra. Morgana Domênica Hattge.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0841804257806205

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3234-6375

E-mail: jeronimo.silva@universo.univates.br

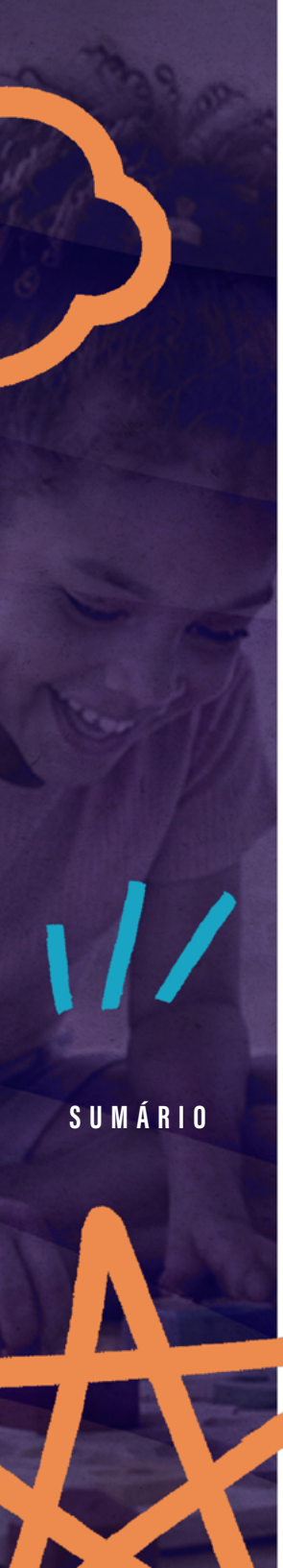
Katlen Böhm Grando

Pedagoga (UNISINOS), especialista em Neurociências e Educação (ISEI), mestra em Educação (PUCRS) e doutora em Educação (UFPEL). Atuou na educação básica por 20 anos e, atualmente, leciona no Ensino Superior. Foi orientadora de estudos no PNAIC e atuou na elaboração do material didático do Programa Nacional Criança Alfabetizada. Nas redes sociais, compartilha conteúdos sobre avaliação e escrita de relatórios.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8251917002241004

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8703-0269

E-mail: katlengrandoformacoes@gmail.com



SUMÁRIO

Letícia De Lima Borges

Atualmente é Professora de Educação Especial em escola pública. Graduada em Educação Especial (2014), possui Doutorado em Educação (2025); Mestrado em Educação (2019) e Especialização em Gestão Educacional (2018) pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7039320870077348

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2531-667X

E-mail: leti_lb@hotmail.com

Letícia Dell' Osbel

Professora de Literatura da rede estadual, graduada em Letras - Português/ Espanhol e respectivas literaturas pela Universidade do Vale do Taquari - Univates e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0301246995694770

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3046-0289

E-mail: letidellosbel@gmail.com

Mayra Francini Paula

Estudante do Ensino Médio Integrado ao Curso Normal (Magistério) no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco e bolsista de Iniciação Científica Júnior (IC-Jr/CNPq) no Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/Univates).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3648072315152755

ORCID: https://orcid.org/0009-0002-9801-7830

E-mail: mayra.paula@univates.br

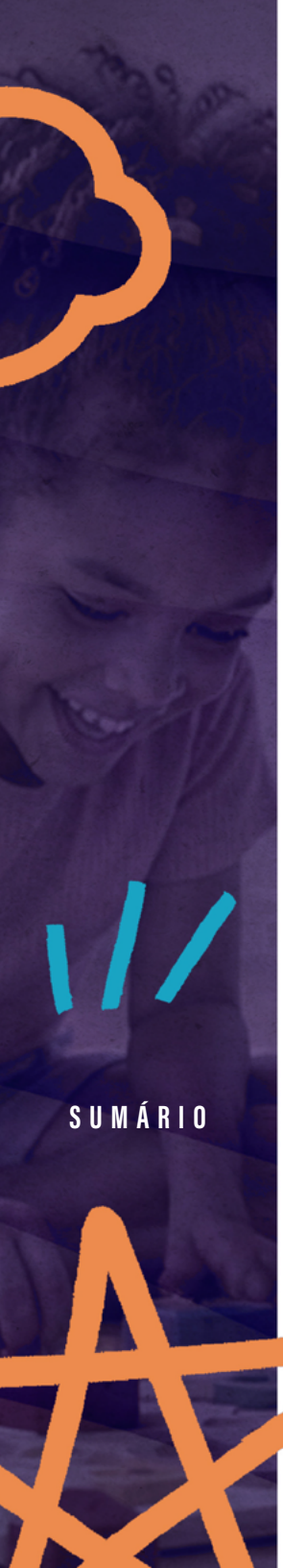
Maysa Santos Franco

Bolsista de Iniciação Científica na Universidade do Vale do Taquari (Univates). Acadêmica do curso de Medicina. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9105163322872605

ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6321-9050

E-mail: maysa.franco@universo.univates.br



SUMÁRIO

Marisa Brandão Leuchtenberger

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Possui pós-graduação em Educação Especial pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), formação como Intérprete de Libras pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e pós-graduações em Docência e Tradução em Libras pela UNÍNTESE, em Educação de Surdos pela UNOPAR e em Gestão de Pessoas pelo SENAC. Atua como Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na cidade de Teutônia/RS e como Intérprete de Libras na Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Além disso, realiza traduções e interpretações nas sessões da Câmara de Vereadores de Teutônia/RS e em diferentes eventos para instituições como SESI, SICREDI, entre outras.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8242531171853381

ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6569-913X

E-mail: marisaleuchtenberger@yahoo.com.br

Yasmin do Nascimento Centena

Estudante do 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio João de Deus. Bolsista de Iniciação Científica Júnior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculada ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM), da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0038631097964109

ORCID: https://orcid.org/0009-0000-4672-2277

E-mail: yasmin.centena@univates.br



SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

AEE, ver Atendimento Educacional Especializado (AEE) 17, 43, 50, 83, 84, 85, 88, 92, 94, 95, 164

algoritmos 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157

- bolhas algorítmicas 151
- mediação algorítmica 149
- modulação algorítmica 151

Anos Iniciais do Ensino Fundamental 13, 14, 16, 20, 21, 24, 33, 56, 69, 78, 81, 122

arquitetura escolar 21, 25, 30

- carteiras escolares 26
- espaços de aprendizagem e coletividade 25
- mapeamento com sensibilidade 27

Atendimento Educacional Especializado (AEE) 50, 83, 85, 95, 164

- professores do AEE 84, 88
- sala de recursos multifuncionais (SRM) 85

avaliação 17, 18, 21, 45, 47, 50, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77

- avaliação formativa 17, 69
- correção coletiva 77
- feedback de erros 73
- função somativa 71
- instrumentos avaliativos 75, 76, 78, 79
- práticas avaliativas 17, 69, 80, 90

B

barreiras à aprendizagem e à participação 87

biblioteca escolar 123

Big Techs 147, 152, 153

brincar 15, 16, 21, 30, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 47, 51, 59, 69

- direito ao brincar 37
- tempo de brincar 38

C

captura da atenção 148

colonialismo de dados 151

conectividade segura 135

corpos negros 100, 101, 102, 107

- identidade negra positiva 104
- representatividade negra 101

currículo 14, 17, 20, 22, 39, 40, 84, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 160, 163, 164

- currículo como território em disputa 103
- currículo hegemônico 101
- disputa curricular 100
- projeto político-pedagógico 105

D

democracia 19, 21, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 155

- debate público qualificado 149
- participação política 149
- polarização política 151

desinformação 19, 152, 157

diagnóstico 45, 50, 51

- estigma da não aprendizagem 43, 48

disciplinamento dos corpos 45

- dispositivos de normalização 16, 45, 48
- relações de poder 43, 44, 45, 46, 51, 58, 61, 62, 65, 147



SUMÁRIO

E

educação antirracista 17, 21, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108
- Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) 101
- formação docente 95, 96, 101, 107
- Lei 10.639/2003 101, 105, 107
- pedagogia antirracista 104, 107
- racismo escolar 100, 101, 103, 104, 107
- racismo estrutural 103

educação inclusiva 83, 87, 88, 91, 94
- inclusão escolar 40, 44, 88, 94, 95, 96, 97
- in/exclusão 91

educação midiática e digital 19, 155

ERER, ver também educação antirracista 101

escola como possibilidade de resistência 19, 147

escuta 14, 16, 17, 18, 20, 24, 25, 28, 29, 30, 39, 42, 44, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 66, 67, 69, 86, 91, 93, 97, 105
- escuta atenta e sensível 24
- escuta das infâncias 16, 44, 86
- escuta infantil 39
- escuta qualificada 141
- práticas escutadoras 16, 44, 46, 51, 52

experiências digitais 18, 142

F

formação leitora 20, 121, 125, 127, 130
- leitor literário 125, 131
- letramento literário 125, 129, 131
- mediação literária 126, 128, 130

G

gênero 16, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67
- estereótipos de gênero 16, 59, 60, 62, 65
- fronteiras de gênero 64
- relações de gênero 57
- rivalidades de gênero 59

H

Homo oeconomicus accessibilis 150, 156

I

infâncias 13, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 28, 30, 31, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 51, 52
- infâncias brasileiras 142
- infâncias contemporâneas 139
- infâncias que não aprendem na escola 44
- pluralidade das infâncias 136

interseccionalidade 61, 67

L

leitura como experiência 18, 121, 122, 123, 124, 126, 130
- experiência literária 123
- leitura literária 125, 127, 131
- práticas com a leitura 121, 130

linguagem 18, 21, 36, 48, 51, 63, 64, 101, 102, 103, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115
- linguagem da aprendizagem 112, 113, 150
- linguagem da educação 112, 116
- linguagem habitada 116, 117
- linguagem para a conversação 117
- linguagem viva 18, 115

literacia digital 19, 141, 142

lógica adultocêntrica 86

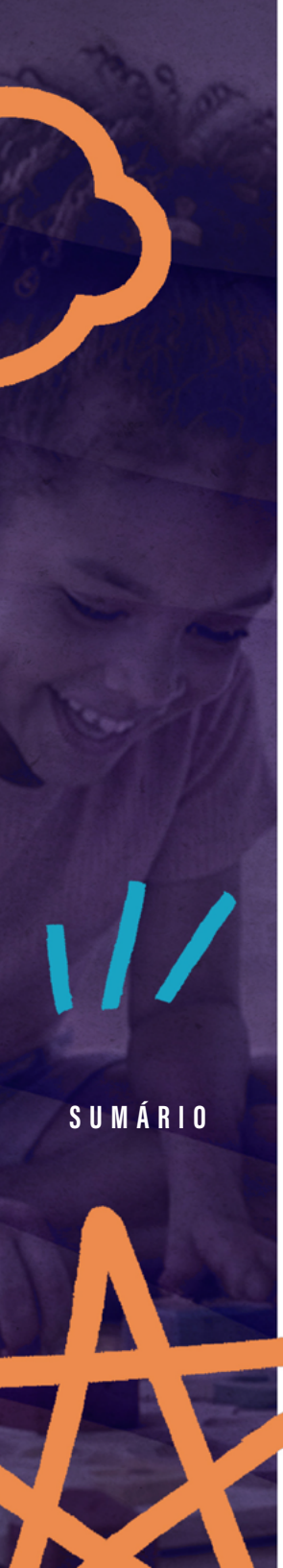
lógica da produtividade 16, 33, 34, 40

N

norma 13, 16, 17, 44, 45, 46, 48, 52, 53, 82, 89, 90, 93, 96, 107, 115, 151
- anormalidade 85
- normalização 16, 45, 48, 49, 53, 85, 86, 89, 90, 96, 97, 104, 153
- padrões de normalidade 86

P

plataformas digitais 19, 148, 150, 151, 152, 155
- economia das plataformas 148



SUMÁRIO

plataformização 19, 146, 147, 149, 150, 155
redes sociais 14, 19, 56, 135, 141, 148, 149, 150, 154, 156, 157, 162
protagonismo infantil 39, 140

S

subjetivação 89, 113, 149, 150
produção de subjetividades 17, 19, 100, 147

T

telas 18, 21, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140
estratégias parentais 137, 140
tempo de tela 137
uso de telas 21, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142
tempo da infância 33, 36
tempo cronometrado 34, 40
tempo da criança 16, 33, 34, 39, 40
tempo disciplinar 35, 36
tempo escolar 16, 32, 35
tempo livre 16, 33, 117
tempo social 36
trabalho colaborativo 17, 85, 87, 88, 92, 93, 94
construção coletiva de estratégias pedagógicas 94
responsabilidade compartilhada 94



www.**PIMENTACULTURAL.**com

ENCONTROS COM CRIANÇAS E AS ESCOLAS QUE HABITAM

reverberações

pimenta cultural