

CLAUDIA APARECIDA DO NASCIMENTO E SILVA
(ORGANIZADORA)

EDUCAÇÃO BÁSICA: COTIDIANOS




EDITORA
SCHREIBEN

CLAUDIA APARECIDA DO NASCIMENTO E SILVA
(ORGANIZADORA)

EDUCAÇÃO BÁSICA:



COTIDIANOS



EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Da Organizadora - 2025

Editoração e capa: Schreiber

Imagem da capa: Freepik | Ivan Cruz – “Brincadeira de roda II” – 0,80 x 1 m - A.S.T.
– Foto Ludmila Guerra. Fonte - www.ivancruz.com.br

Revisão: os autores

Livro publicado em: 22/08/2025

Termo de publicação: TP0762025

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)

Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)

Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)

Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)

Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)

Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)

Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. Leandro Mayer (SED-SC)

Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)

Dra. Marciane Kessler (URI)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UEFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiber@gmail.com

www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586 Silva, Claudia Aparecida do Nascimento e.
Educação Básica : cotidianos / Claudia Aparecida do Nascimento e Silva.
– Itapiranga, SC : Schreiber, 2025.
98 p. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-492-1
DOI: 10.29327/5644640
1. Educação básica. 2. Cotidiano escolar. 3. Ensino e aprendizagem.
I. Título.

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Claudia Aparecida do Nascimento e Silva</i>	
PREFÁCIO.....	9
<i>Luzia Aparecida do Nascimento</i>	
LEITURA LITERÁRIA E FRUIÇÃO.....	11
<i>Claudia Aparecida do Nascimento e Silva</i>	
<i>Marta Regina Nascimento Santos</i>	
<i>Karina de Azevedo Santiago</i>	
PEQUENOS OUVINTES GRANDES LEITORES.....	21
<i>Sueli Moreira de Souza</i>	
A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
<i>Érica Nascimento Lopes</i>	
ATIVIDADES DIVERSIFICADAS COM ESTUDANTES NEURODIVERGENTES: ALGUNS APONTAMENTOS.....	40
<i>Dionne de Siqueira Azevedo</i>	
<i>Gisely Soares da Silva</i>	
<i>Isabel Cavalcante Ferreira</i>	
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: ORIENTAÇÕES NECESSÁRIAS AOS PAIS E FAMILIARES.....	48
<i>Maria José Miranda Rocha</i>	
RACISMO E EDUCAÇÃO BÁSICA.....	60
<i>Luzia Aparecida do Nascimento</i>	
<i>Maria José Miranda Rocha</i>	
EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	70
<i>Francyslene Pereira Neves</i>	

LITERATURA INFANTIL
NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA.....80
 Claudia Aparecida do Nascimento e Silva
SOBRE AS AUTORAS.....93
ÍNDICE REMISSIVO.....96

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresento este livro dedicado à educação básica, uma etapa fundamental na formação dos estudantes, desde a educação infantil. A educação na infância e no ensino fundamental é o alicerce para toda a formação acadêmica futura dos indivíduos.

Este livro foi idealizado, conferido e organizado pela Professora Doutora Claudia Aparecida do Nascimento e Silva, sendo professora da educação básica nas redes municipal e estadual, no município de Rondonópolis, MT, ao concluir seu doutorado em educação, decidiu presentear seus pares com esta sublime iniciativa, em reconhecimento pela nova conquista, já que teve a oportunidade de cursar o doutorado em educação plenamente, usufruindo da Licença Qualificação durante os quatro anos, necessários à nova habilitação.

Cada um dos oito capítulos apresentado nesta obra, traz profundas reflexões relacionadas à educação básica e ao cotidiano da sala de aula. Foi inteiramente produzido por professoras da rede municipal de educação de Rondonópolis, mas, sua consistência teórica faz com que seja importante para todos os profissionais que pensam a educação básica neste país.

O primeiro capítulo: **Leitura literária e fruição** de Claudia Aparecida do Nascimento e Silva, Marta Regina Nascimento Santos e Karina de Azevedo Santiago, traz grandes reflexões sobre a importância da leitura literária para as crianças, desde a educação infantil, mostrando que ler e contar histórias são duas possibilidades que se complementam e que contribuem para a formação integral dos meninos e das meninas, de forma segura e divertida.

O segundo capítulo: **Pequenos ouvintes grandes leitores**, de Sueli Moreira de Souza, apresenta uma reflexão sobre o início da formação leitura da criança, desde a gestação, destacando a importância de sua participação ativa neste processo. Nesta perspectiva o texto avança para uma discussão

teórica mais aprofundada sobre a formação de leitores proficientes na educação básica, enfatizando a sutil diferença entre ouvir e escutar.

O terceiro capítulo: **A contribuição dos jogos e brincadeiras na educação infantil**, de Érica Nascimento Lopes, mostra, a partir das brincadeiras e dos jogos, como as crianças são impelidas a novas descobertas e experiências, enriquecendo cada vez mais seu processo de desenvolvimento, por meio das interações e do contato direto com seus pares, especialmente quando têm a oportunidade de participar de experiências ao ar livre, com espaço para o movimento.

O quarto capítulo: **Atividades diversificadas com estudantes neurodivergentes: alguns apontamentos, das professoras** Dionne de Siqueira Azevedo, Gisely Soares da Silva e Isabel Cavalcante Ferreira, discorre sobre um desafio crescente no ambiente escolar, representado pelos transtornos de comportamento e de desenvolvimento, tais como: dificuldades comportamentais, cognitivas e emocionais. Neste contexto, este desafio pode até mesmo afetar o desempenho acadêmico dos estudantes envolvidos, exigindo estratégias adaptativas por parte dos educadores, para promover uma verdadeira inclusão e um significativo aprendizado.

O quinto capítulo: **Transtorno do espectro do autismo: orientações necessárias aos pais e familiares**, de Maria José Miranda Rocha, apresenta uma discussão teórica a respeito da importância das vivências e dos espaços de trocas para pais/familiares de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), pois o diagnóstico da criança com TEA tende a modificar a vida dos familiares, se comparada à vida anterior e na maioria dos casos, modificam-se as relações entre os familiares, pois, os sintomas da condição de saúde da criança, podem desencadear elevados níveis de estresse nos membros destas famílias. O texto oferece uma contribuição teórica sobre estas questões.

O sexto capítulo: **Racismo e educação básica**, de Luzia Aparecida do Nascimento e Maria José Miranda Rocha, traz uma necessária discussão sobre os efeitos do racismo no processo de construção do conhecimento da criança negra em idade escolar, problematizando a incidência de racismo

na escola, principalmente afetando a fase da adolescência, quando os meninos e as meninas começam a ter maior consciência a respeito de sua identidade racial, intensificando um processo já iniciado na educação infantil, que em muitos casos os exclui, num ideal de branqueamento incompreensível.

O sétimo capítulo: **Educação étnico-racial na educação infantil**, de Francyslene Pereira Neves, pauta a importância das relações étnico-raciais nas instituições de Educação Infantil, para o estabelecimento de interações saudáveis, não somente entre as crianças, mas principalmente entre as pessoas adultas responsáveis por elas. Neste sentido, apresenta dicas para a superação de situações discriminatórias na escola, considerando que a formação da identidade da criança negra, dependerá substancialmente do compromisso ético do/da profissional docente responsável por ela, na educação infantil.

O oitavo e último capítulo da obra: **Literatura infantil numa perspectiva antirracista**, de Claudia Aparecida do Nascimento e Silva, apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado em educação, que mostra a importância da apresentação de personagens negros, de forma positiva na literatura infantil, trazendo reflexões que confirmam que o modelo comumente representado na escola, interfere na realidade da população negra e reforça dominações, indicando ainda que o racismo que as pessoas negras vivenciam na sociedade brasileira, reverbera também na escola, inclusive na educação infantil. Neste sentido, mostra que o tom positivo dado às pessoas negras na educação básica, deve acontecer por meio das narrativas apresentadas nos livros e pela interlocução saudável estabelecida entre adultos e crianças.

Para ilustrar a capa deste livro, no primeiro plano surge uma estante com muitos livros, pois os professores e as professoras da educação básica, podem e devem ser reconhecidos por imagens desta natureza. Os livros apresentados na imagem, ilustram o que são estes e estas profissionais da educação: possibilidades, respostas, caminhos...

No segundo plano apresenta uma autêntica invenção do brasileiro Ivan Cruz, artista plástico reconhecido por suas obras, que

representam as brincadeiras do cotidiano dos meninos e das meninas que frequentam as escolas do Brasil e de Rondonópolis. Suas figuras humanas retratadas sem feições, possibilitam ao público que as observa, se imaginar na cena. Assim, as crianças têm a oportunidade de inventar uma expressão e uma identidade para cada personagem.

As crianças da rede municipal de Rondonópolis são apaixonadas por Ivan Cruz, e pela sua obra. E também as professoras. A obra representada na capa do E-book é: *Brincadeira de roda retratada em tela* e a autorização para usá-la neste livro, foi concedida pelo artista no mês de março de 2025.

Já o nome do livro – EDUCAÇÃO BÁSICA: cotidianos – é bem original, já que anuncia o conjunto das ações praticadas, todos os dias, na realidade das escolas da educação básica no Brasil, e explica cada um dos temas apresentados em cada capítulo.

Desejamos a todos uma boa leitura e agradecemos imensamente a cada autor pela confiança depositada no meu trabalho, disponibilizando seus textos e prestando informações precisas, sempre que necessário. Por fim convidamos a todos e a todas a colaborarem na difusão e compartilhamento desta obra.

Gratidão.

Claudia Aparecida do Nascimento e Silva

É Pedagoga pela Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR). É Psicopedagoga com Mestrado em Educação pela UFMT/PPGEdu, é Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Educação étnico-racial. Atualmente é Assessora Pedagógica Formadora, no Departamento de Formação Profissional da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer SEMECCEL de Rondonópolis, MT.

PREFÁCIO

EDUCAÇÃO BÁSICA: cotidianos - Ao longo destas páginas, buscamos refletir sobre os principais desafios impostos à educação básica, destacando a importância de práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e respeitadas, pensando em todos os estudantes, em todas as estudantes e na diversidade que envolve o papel fundamental dos professores, das professoras, das famílias e de toda a comunidade escolar.

Esta publicação surge da necessidade de refletirmos sobre as práticas pedagógicas, políticas e curriculares que envolvem a formação de estudantes e educadores no contexto da educação básica. Assim, apresenta subsídios teóricos e práticos que contribuem, efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino e para a construção de uma educação mais justa e amena para todos.

As autoras que se fazem presente nesta obra, apostaram neste investimento dedicado à educação básica. Investir na educação não é investir no futuro do país, mas no presente de uma sociedade que precisa de atenção imediata, precisa de formação personalizada e diligente.

Esperamos que este livro seja uma fonte de inspiração e reflexão para educadores, estudantes, gestores e todos aqueles que acreditam no poder transformador da educação. Ao longo destas páginas, estão apresentadas, além dos desafios, estratégias, que podem transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, reconhecimento e empoderamento, pois, acreditamos que a educação é uma poderosa ferramenta de transformação social, capaz de desconstruir preconceitos e promover o necessário respeito às diferenças.

Que possamos juntos, fortalecer o compromisso com uma educação que valorize a diversidade étnico-racial, as crianças com deficiência e toda a comunidade escolar, como um patrimônio de todos e de cada um, contribuindo para a formação de uma educação que respeite e celebre

a pluralidade, considerando que cada estudante precisa sentir-se valorizado no espaço escolar.

Seja bem-vindo(a) a essa proposição!

Luzia Aparecida do Nascimento

É Pedagoga pela Universidade Federal de Mato Grosso
Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR).

É Psicopedagoga e tem Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom
Bosco (UCDB). Tem experiência na área de Educação,
com ênfase em Educação étnico-racial. Atualmente é Assessora Parlamentar.

LEITURA LITERÁRIA E FRUIÇÃO

Claudia Aparecida do Nascimento e Silva¹

Marta Regina Nascimento Santos²

Karina de Azevedo Santiago³

INTRODUÇÃO

Sinônimo de usufruto, possibilidade de conferir novo sentido à realidade, o termo fruição pode ser ativado quando se pensa em liberar emoções e desenvolver o desejo, neste caso, nos referimos ao desejo de leitura, ao gosto pelos livros, desde a mais tenra idade.

A fruição literária constitui-se como uma experiência estética relacionada à leitura da literatura. A fruição literária caracteriza-se por seu caráter de gratuidade, não funcional, que implica afetos, imaginação, sentidos e também intelecto, e é, nesse sentido, um fenômeno que envolve, principalmente, a ordem do sensível, sem, contudo, negligenciar aspectos inteligíveis (Ranke e Magalhães, 2011, p.47).

Neste capítulo pautamos a literatura infantil como fruição e o lugar que ela deve ocupar no currículo escolar, pois sua forma e composição exigem lugar de destaque na escola, de forma particular na educação básica. Esta ação deve ser gestada com naturalidade (planejada antecipadamente) sem julgamentos e cobranças, os meninos e as meninas precisam de liberdade para apreciar as histórias contadas, no caso da educação infantil, ou lidas por elas mesmas quando possível.

1 Doutora em Educação, é Professora da Rede Municipal de Rondonópolis, MT.

2 Possui Pedagogia e Especialização em Educação infantil, é Professora da Rede Municipal de Rondonópolis, MT.

3 Possui Pedagogia e Especialização em Saúde da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, está cursando a segunda especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Psicopedagogia, é Professora da Rede Municipal de Rondonópolis, MT.

A possibilidade de se estabelecer novos sentidos, de mudar o final da história só para que fique diferente, ou a qualquer momento, ter autonomia para desistir do livro, sem prévio aviso, possibilita aos estudantes, de todas as idades desenvolverem verdadeiro fascínio pelos livros, pois não coagidos a prosseguir se assim não desejarem, serão motivadas a concluir a ação da leitura pela própria curiosidade gerada pelas narrativas.

A criança pode, a qualquer momento, ser envolvida nas contações de histórias (imitando personagens ou objetos) mas, sobretudo, precisa sentir-se livre para participar ou não da atividade proposta. É preciso considerar ainda, a liberdade do professor ou da professora para contar histórias sem maiores preocupações didáticas. Uma vez escolhidas e preparadas as narrativas, deve-se entregar ao que se conta.

De forma ficcional e simbólica, os livros, pequenos ou maiores, com imagens e textos e até sem textos, apresentam o mundo à criança, de maneira tranquila e orientada, como um ensaio programado às diversas situações pessoais e sociais.

LEITURA LITERÁRIA INFANTO-JUVENIL NA ESCOLA: FRUIÇÃO

As pesquisas e produções relacionadas ao letramento literário e à literatura infantil, aumentaram consideravelmente nos últimos anos. Estes trabalhos têm contribuído para a melhora significativa da prática escolar e os resultados indicam que o desenvolvimento literário da criança, precisa ser compreendido por professores e educadores, de modo geral.

As questões relacionadas à literatura devem ocupar espaço nas reuniões e discussões na escola, assim como a leitura instrumental voltada para os fazeres práticos do cotidiano a formação literária também é importante no contexto escolar. “A vida já está tomada pela utilidade que as coisas têm. Por que, então, dar continuidade a isso nas poucas oportunidades que a criança tem de estar em contato com a leitura literária” (Oliveira, 2010, p. 47).

A apreciação e o gosto pela literatura por meio do trabalho com livros de literatura infantil são passíveis de serem ensinados, em casa, na rua ou na escola. Assim como aprendemos a ler literatura, aprendemos também a ensinar a partilhar o gosto pela leitura literária (Paiva; Maciel, 2008; Machado, 2012; Cosson, 2014).

As desigualdades econômicas existentes no Brasil, que geram diferenças entre pobres e ricos, deveriam ser consideradas como importantes fatores de promoção do letramento literário nas escolas públicas espalhadas por todo o país, desde a Educação Infantil às universidades, pois o letramento literário se constitui em importante ferramenta de humanização e de libertação do ser humano, promovendo equilíbrio entre razão e emoção. Como ressalta Pinheiro,

Em um país, como o Brasil, que ainda apresenta altos índices de analfabetismo, pesquisas sobre o letramento e, principalmente, sobre o letramento literário, para alguns educadores, podem parecer não muito adequadas. Contudo, acredito que, em um país democrático, o letramento literário não deve ser privilégio de uma minoria. Não apenas a alfabetização deve ser discutida como um direito de todo cidadão, mas também o letramento, e dentro dele: o letramento literário [...] (2006, p.18).

Acreditamos no potencial da escola pública, como instrumento de transformação cultural e social e entendemos que essa transformação poderá se efetivar, também, por meio do trabalho com o letramento literário na escola desde a mais tenra idade. Neste sentido, endossamos as palavras de Chartier:

[...] não se deve esquecer a literatura, pois as leituras infantis não têm como objetivo apenas distrair ou habituar as crianças a utilizarem esses textos, mas que é através dessas leituras que se forma a personalidade, a inteligência, o caráter, e não apenas o consumidor de impressos, os frequentadores das bancas de jornais e os fregueses das livrarias [...] (2008, p.129).

É importante salientar que o letramento literário não é simplesmente mais uma faceta do complexo fenômeno letramento. Podemos considerar que se encontra entre seus principais desdobramentos, indicando uma concepção mais profunda, que vai além da simples leitura de livros de literatura infantil, fornecendo aos estudantes elementos necessários para que conheçam melhor o mundo e a si mesmos.

De acordo com Ranke e Magalhães,

A leitura literária pode constituir-se como uma experiência singular de construção e de apropriação de sentidos. Nesse contexto, o texto literário que pode ser deflagrador de entendimento, indagação,

reflexão, construção e desconstrução de sentidos, exigindo atuações específicas por parte do leitor na sua apropriação (Ranke e Magalhães, 2011, p.47).

O letramento literário suscita nos/ nas estudantes um estado de receptividade, pois, desde muito pequenas, as crianças dão especial atenção a atividades dessa natureza. É importante destacar as sutilezas da leitura como fruição literária e estética, por meio da mediação planejada do/da profissional docente.

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores, e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (Lajolo, 1994, p.106).

Como processo de apropriação da literatura, por meio do contato direto do leitor com a obra, o letramento literário é uma forma privilegiada de letramento, onde o prazer, o imaginário e a realidade se encontram de forma plena e se reencontram em cada nova história. Apropriar significa tomar posse de algo que não lhe pertencia antes, tornando-o próprio, tomando-o para si, uma das possibilidades da literatura, que a torna tão peculiar e tão mágica no espaço escolar.

Os benefícios da literatura e da literatura infantil, em particular, podem ser percebidos para além da sua contribuição nos processos de alfabetização e letramento. O próprio conhecimento de si e do mundo, pode ser ampliado por meio das leituras literárias praticadas na escola ou em qualquer outro meio social. Porém, a escola conta com um valioso diferencial: a ação pedagógica planejada do professor. “Dessa forma, a mediação do professor implica deixar as obras literárias [...] ao alcance das crianças, para diferentes interpretações, sempre na medida em que o texto propicie leituras plurissignificativas, o que é próprio da literatura” (Oliveira, 2010, p. 46).

A leitura literária proporciona à criança o contato com o livro numa experiência diferente de apreciação estética e envolvimento emocional que

pode favorecer sua formação integral, desde o desenvolvimento social à concepção de valores e princípios. Ademais, o exercício da imaginação é essencial para o desenvolvimento da criatividade, em qualquer idade ou fase da vida.

No que diz respeito ao desenvolvimento emocional, por meio das narrativas que apresentam tramas e resoluções de conflitos, pode-se experimentar sentimentos como raiva, medo, alegria, tristeza, piedade e tantos outros, que complementam a dimensão humanizadora e a arte do bem viver humano. Nesta experiência, é possível reconhecer os próprios sentimentos, administrando cada um deles de maneira mais assertiva e sensata. É importante se pensar ainda nas histórias e narrativas como fontes inesgotáveis de valorização das diversas alteridades.

A leitura na escola, quando apresentada de forma prazerosa e significativa, pode ser tomada com referência para o desenvolvimento de todas as habilidades emocionais e afetivas, tornando-se ferramenta essencial para o desenvolvimento integral dos/das estudantes. E, no que diz respeito à criança da educação infantil, ela proporciona um espaço seguro para a exploração dos mais diversos sentimentos e valores.

Segundo Cosson,

[...] aprendemos a ler literatura do mesmo modo que aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura. Esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira como foi efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor (2014, p. 29).

Se é certo que aprendemos a saborear as narrativas, precisamos imprescindivelmente de bons mediadores de leitura, de profissionais atentos às diversas possibilidades de mediação no espaço escolar.

RELAÇÃO ENTRE LER E CONTAR HISTÓRIA

Ler e contar história são duas ações desejáveis na escola, onde uma não se sobrepõe à outra. A leitura de histórias utilizando seu suporte, o livro de literatura infantil, é importante na escola, também para valorizar o objeto livro.

As histórias são construções que a humanidade foi consolidando desde os tempos mais remotos, antes mesmo da existência da escrita, o homem sentiu necessidade de estabelecer comunicações. Esse legado cultural perpetuou por séculos, foi adquirindo formas que variaram com a época e o contexto histórico pertencente (Silva, Coimbra, 2018, p. 205).

A arte de contar história existe desde tempos remotos e seu colorido é conferido por meio da ação dos contadores, que dão vida aos personagens, imitando seus movimentos e caracterizando-os de acordo com a situação.

Segundo Abramovich (1999) através das histórias, a criança pode observar o mundo feito imaginação, adquirir novos conhecimentos, habilidades, despertando sentimentos e emoções. Nos dizeres da autora (1999, p. 23) “O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto!” Podemos considerar todos esses benefícios proporcionados por meio da contação de histórias, isoladamente ou se complementando mutuamente.

De acordo com Abramovich (1999, p.18), “Para contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes [...]”. Assim como as demais atividades escolares, o exercício de contar histórias exige certo preparo de quem se dispõe a fazê-lo. Professores ou professoras que passaram pela experiência de contar uma boa história, certamente guardam em suas lembranças o brilho percebido no olhar dos pequeninos no ato da contação.

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa) (Abramovich, 1999, p.24).

O Quadro 1, retirado da dissertação de Silva (2016) traça algumas diferenças e semelhanças entre ler e contar histórias.

Quadro 1: Relação entre ler e contar história

	Ler	Contar
Característica principal	A história é apresentada preservando as palavras escolhidas pelo autor. O leitor deve se manter fiel ao que está escrito.	A trama sempre sofre pequenas modificações, já que o contador tem a liberdade para improvisar.
Objetivo	Desenvolver o comportamento leitor das crianças. Elas conhecem o portador e seus elementos (texto e imagens), aprendem a emitir opiniões sobre a história.	Ampliar o repertório da cultura oral, que se perpetua na forma e sofre mudanças de conteúdo com o tempo.
Preparação	Selecione e leia os livros pensando na qualidade literária e na adequação à faixa etária da turma.	Conheça bem a história e seus personagens, já que ela será contada sem o auxílio de um portador de texto. Música, fantoches e recursos enriquecem o momento.
Organização da turma	Coloque o grupo sentado próximo a você, de modo que todos possam ouvir a leitura e visualizar as ilustrações do livro.	Peça que as crianças se acomodem em torno de você para ouvir a contação com clareza.
Início da atividade	Apresente ao grupo o título do livro, o autor e o ilustrador. Explique o porquê da escolha e antecipe possíveis dúvidas. Se, por exemplo, os personagens moram no polo Norte, fale um pouco sobre o local. Faça referências ao suporte livro, um bem cultural que guarda a história.	Faça uma introdução rápida do enredo e fale sobre a opção de contar aquela história especificamente. Antecipe possíveis dúvidas.
Cuidados	Durante a leitura, seja fiel ao texto. Não substitua palavras ou faça interrupções na narrativa. Mude o tom da voz de acordo com os personagens e o desenrolar da trama.	Conte a história preservando os detalhes. Cuide da postura corporal para que os movimentos enriqueçam a contação.
O que fazer depois	Convide a turma para comentar a história e as ilustrações e abra espaço para perguntas - se necessário, releia trechos. Ofereça o livro aos pequenos para que eles o manuseiem e analisem.	Sugira às crianças que apresentem suas opiniões sobre a trama que foi contada e a forma como a narração foi feita.

Disponível em: Silva, 2016, p. 74.

É importante que o professor ou a professora da Educação Infantil, enquanto principal mediador (a) das práticas escolares para a infância, esteja atento (a) para o desempenho de tal mediação no que diz respeito

à literatura infantil e à contação de história. É necessário ter mais que boa vontade, pois o trabalho com histórias, contos e narrativas precisa ser planejado adequadamente para que alcance todos os benefícios esperados.

Além disso, existe todo um ritual na contação de histórias que, de alguma forma, mesmo nos dias de hoje, deve ser levado em consideração. Contar um conto exige que se prepare devidamente o ambiente. Que os ouvintes sejam preparados para a entrega, que possam confiar naquele que narra, pois penetrar nas densas florestas, cabanas no bosque, mares sem fim, castelos encantados, grutas e cavernas exige confiança. Portanto, o contador deve estabelecer um vínculo com a audiência (Cavalcanti, 2004, p.65).

As histórias contadas para crianças podem ser organizadas ou adaptadas, de acordo com a faixa-etária da turma, pois bebês e crianças menores não estão preparados para ouvirem longas narrativas; já as crianças em idade pré-escolar têm maiores disponibilidades para ouvirem histórias mais extensas, desde que se sintam interessadas pelo tema em questão. E nos primeiros anos do ensino fundamental, as possibilidades são ampliadas significativamente, a partir do momento em que a criança é alfabetizada, de forma convencional.

Na arte de contar histórias a trama sempre sofre pequenas modificações, já que o contador tem a liberdade para improvisar. O ideal é que o professor, ao contar uma história, tenha estratégias diferenciadas, o Quadro apresentado exhibe algumas dessas estratégias, para que o contador possa lançar mão no seu dia a dia, na escola ou em qualquer outro ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a formação literária poderá contribuir de forma particular para que as crianças, que se iniciam hoje nas práticas de leituras tornem-se adultas leitoras, com possibilidades de exercerem uma apreciação crítica do conteúdo dessas leituras.

Quando professores (as), pais e educadores de modo geral, tomam consciência da necessidade e das possibilidades de se trabalhar a literatura infantil na escola, o trabalho acontece de forma diferenciada. Segundo Paiva; Maciel: “Quanto mais evidente ficar para o professor a importância

da leitura literária como poderosa fonte de formação de sensibilidade e de ampliação de nossa visão de mundo [...] mais significativas se tornarão as práticas de letramento literário propostas” (2008, p.116).

Neste sentido, a compreensão do professor poderá estar intimamente relacionada à sua formação inicial e continuada, considerando a primeira como a realizada por meio da graduação em nível superior e a segunda como aquela que se realiza em serviço. De acordo com Oliveira (2010, p. 50): “Há alguns fatores primordiais a serem considerados quando nos referimos às mediações do professor para formar leitores. Por certo, os mais importantes são a história de leitura e a qualificação profissional, situações que interferem no desempenho do professor”.

Proporcionar o acesso à produção cultural relacionada ao letramento literário não é tarefa simples, pois exige do professor um posicionamento crítico com relação ao conteúdo a ser trabalhado, à escolha dos livros e aos objetivos a serem alcançados. É importante dominar as habilidades necessárias a esse posicionamento.

De acordo com Colomer (2007, p. 102): “‘Estímulo’, ‘intervenção’, ‘mediação’, ‘familiarização’ são termos associados constantemente com a leitura no âmbito escolar [...] todos esses termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de apresentar’ os livros às crianças [...]”. É preciso que haja na escola um movimento em torno das ações relacionadas ao letramento literário. Ou seja, professores e responsáveis pela mediação da leitura e da leitura literária, precisam estar atentos, no sentido de proporcionar às crianças oportunidades para as atividades de interação com os livros.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5ed. São Paulo: Scipione, 1999.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infantojuvenil? In: Paiva, Aparecida (et al). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2008.

COLOMER, Teresa. **Andar entre Livros: a leitura literária na escola.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007. Colomer, 2007.

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

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Bom livro, 1994. Lajolo, 1994.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações.** Brasília: Positivo, 2012. Machado, 2012.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: **literatura: Ensino Fundamental.** BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2010, p41-54.

PAIVA, Aparecida e MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: VERSIANI, Zélia (et al). **Leituras Literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.111-126.

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento Literário na Escola: um estudo de práticas de leitura na formação da — comunidade de leitores||.** 306f. Belo Horizonte: Tese (Doutorado). Faculdade de Educação/UFMG, 2006. Pinheiro, 2006.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Breves considerações sobre fruição literária na escola. In: **Entreletras: revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT, nº3, Tocantis, 2011, p 47-61.**

SILVA, Claudia Aparecida do Nascimento e. **Práticas de leitura e suas contribuições para o letramento literário: um estudo com crianças de 5 e 6 anos.** 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, 2016.

SILVA, Valéria; COIMBRA, Camila Lima. A arte de contar histórias no espaço escolar. **Diversa Prática, v.5, n.1, 2018, p. 205-234.**

PEQUENOS OUVINTES GRANDES LEITORES

Sueli Moreira de Souza¹

INTRODUÇÃO

Para início deste capítulo pautamos o termo “ouvir”, expresso no título do texto. Conhecemos o significado do termo ouvir, como ação do aparelho auditivo natural e espontâneo e insistimos em utilizá-lo. Pois, aqui nos remetemos ao significado em si mesmo desta ação, já que passa pela captura do som pelo aparelho auditivo, no momento exato em que o mesmo ocorre. Mas, também pensamos no “escutar”, pois o verbo escutar corresponde ao ato de ouvir com atenção, num processo de compreensão responsiva que integra a interação legítima de: “Abordar o fenômeno da escuta e de reter a experiência encarnada de ouvir e escutar” (Wenzel; Richter, 2019, p.4).

Consideramos a importância das atividades relacionadas ao ouvir e contar histórias para o desenvolvimento da criança na educação infantil. Contos e cantigas, narrativas do cotidiano de forma contextualizada, ajudam a aguçar cada vez mais o interesse dos meninos e das meninas pela leitura e escrita, desde a mais tenra idade.

O capítulo está organizado da seguinte forma: no primeiro momento desenvolvemos uma reflexão sobre o início da formação leitora da criança, enfatizando a importância de sua participação ativa neste processo, desde a gestação. Na segunda seção, avançamos para uma discussão teórica mais aprofundada sobre a formação de leitores proficientes na educação básica. Por fim, o capítulo se encerra com as considerações finais, que faz entrelaçamento entre o ouvir histórias, desde o ventre materno e o desenvolvimento leitor na escola

As oportunidades que a criança tem de ouvir diferentes narrativas na educação infantil, como *pequenas ouvintes*, permitem que ela se constitua, se

1 Professora da Rede Municipal de Rondonópolis, MT. Possui Especialização em Educação Infantil e Alfabetização.

forme e se transforme a cada nova experiência, a cada novo reconto. Essas experiências se tornam ainda mais significativas se iniciadas no seio familiar.

Em uma experiência na educação de adultos, Paulo Freire (2011) já dizia que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, trazendo esta máxima para o cotidiano das crianças, no espaço escolar da Educação infantil, podemos dizer que, quando a mesma quando a mesma aprecia as histórias contadas desde a mais tenra idade, está na verdade compreendendo o mundo que a cerca. Ou seja, está aprendendo, de forma livre e segura fazer a leitura do mundo.

O INÍCIO DA FORMAÇÃO LEITORA DA CRIANÇA

Engana-se quem pensa que a formação leitora da criança começa pela Educação Infantil. Segundo Camacho; Almeida:

Antes mesmo de as crianças aprenderem a ler ou escrever, as histórias estão inseridas em suas vidas nas conversas, nas músicas, nas brincadeiras, no reconto de histórias familiares ou quando elas próprias narram um acontecimento. Assim, esses momentos devem ser aproveitados para provocar a oralidade, potencializar a fala e estimular a criança a reproduzir o comportamento do contador de histórias (Camacho; Almeida, 2024, p. 21)

Em sintonia com os autores supra citados, compreendemos que essa leitura, na dimensão proposta, envolve mais do que palavras, ela compreende percepções, valores e afetos, pois volta-se para a dimensão das experiências vividas e compartilhadas, desde o seio materno.

“Lemos o mundo” desde o nascimento e desde a vida intrauterina também, se tomamos como referência a voz da mãe, primeiro signo de contato com a cultura, com os atos das palavras” (López, 2016, p.14). A leitura durante a gestação é importante para o desenvolvimento e o fortalecimento do vínculo entre pais e filhos e traz benefícios para o bebê, ainda no ventre da mãe. Pediatras recomendam ler par o bebê a partir de vinte semanas ou quinto mês de gestação.

Nesse contexto, é importante para a criança ouvir histórias. Ouvir história é o começo para aprender a ser leitor, e ser um leitor é uma maneira de descobrir e entender um mundo totalmente novo. Uma jornada que se inicia no ventre materno, onde são vários os sons

que permeiam a vida da criança no ventre da mãe, geralmente é a partir das palavras dos pais e avós, que as crianças são apresentadas pela primeira vez à leitura, como o contato com os contos de fadas, contação de histórias e citações Bíblicas (Moreira; Ribeiro, 2016, p.8).

Já no ventre materno, o bebê começa a reconhecer os pais, por meio dos sons das vozes que escuta diariamente, e é estimulado quando ouve histórias, mesmo não compreendendo, se acalma de forma significativa, potencializando o desenvolvimento encefálico e mobilizando todo seu processo de aprendizagem. Ao criar o hábito da leitura para os bebês, os pais estarão fazendo um investimento nos processos de linguagens, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento leitor.

A língua, então, é um labirinto que acolhe o bebê e, ao mesmo tempo, mergulha-o na função simbólica e na comunicação, na caixa de ressonância na qual os primeiros pictogramas (assim poderíamos chamar os esboços de significado, gestos e sons, cheiros, movimentos e olhares que, em suas repetições, começam a lhe dizer algo) vão se transformando em grandes significados (López, 2016, p. 16).

De acordo com a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, em destaque no campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação:

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação (Brasil, 2017, p. 42).

A BNCC reforça a importância da oralidade na infância, primeiramente por meio das experiências e interações com a família e depois na educação infantil, por meio da intervenção dos professores e das professoras.

Outro fator importante é a imitação, a familiarização com os livros é de suma importância para o desenvolvimento do hábito da leitura. Ao ver seus pais lendo, a criança toma para si aquela ação, numa necessidade, quase inconsciente de imitá-los. Esse movimento leitor, que envolve imitação e participação pode ser treinado na escola.

Quando vivencia na escola uma rotina de leitura, por mais que não entenda no momento, vai construindo o hábito. Numa analogia, podemos comparar esta construção como blocos de edificação de uma casa, que vai se desenvolvendo aos poucos, e a cada novo bloco, uma edificação vai surgindo, e quando menos se espera a parede está construída.

As práticas de leitura de literatura infantil feitas pela professora com e para crianças nos primeiros anos de escolaridade podem fazer a diferença em sua educação literária, dessa forma, consideramos a leitura, em todas as suas dimensões como fundamental na escola (Silva, 2016, p. 67).

María Emilia López (2016) no livro: *Bebês como autores e leitores*, faz uma analogia semelhante utilizando o sentido do retalho de tecido:

Poderíamos dizer que, no princípio, todos nós somos retalhos. Ao nascermos, somos feitos de retalhos: as sensações corporais, as primeiras tentativas de ligar os fatos percebidos a um significado, a voz a um rosto, as representações dos pais sobre o filho que chegou... Toda essa roupagem, ainda desmembrada, é um conjunto de retalhos que, para ser devidamente costurado, exigirá a construção de uma manta protetora de linguagem, feita de palavras (López, 2016, p. 15).

A linguagem oral é a base para a linguagem escrita, num movimento circular, onde uma não se sobrepõe à outra. Contudo, é preciso considerar as diferenças individuais de cada criança, ofertando a todas elas oportunidades e momentos de exploração da leitura, com espaços planejados para a livre expressão e para autêntica interação com diversos portadores de textos, diariamente, acrescentando (sempre que possível) novos elementos ao desenvolvimento leitor, tais como: dramatização, imitação, brincadeiras e outros que aguçam o pensamento criativo da criança. Não esquecendo das demais linguagens (musical, artística, corporal, matemática, sinestésica e tantas outras) que também são importantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Maria Helena Martins (2007) em seu livro *O que é leitura?* Destaca a configuração de três níveis básicos de leitura: *sensorial, emocional e racional*. De acordo com a mesma, devido à dinamicidade e à circunstancialidade da leitura, esses três níveis se interrelacionam simultaneamente, de acordo com a experiência, expectativa e interesse do leitor.

Quando nos referimos às diversas formas de leitura, instituídas pelas crianças pequenas, a leitura sensorial se sobressai, pois ela remete à visão, ao tato, à audição, ao olfato e mesmo ao paladar, que são os cinco sentidos humanos responsáveis pela captação de informações do meio, assim, podem ser considerados referenciais elementares do ato de ler. “Não se trata de uma leitura elaborada; é antes uma resposta imediata às exigências e ofertas que esse mundo apresenta; relaciona-se com as primeiras escolhas; e motiva as primeiras revelações. Talvez, por isso mesmo, marcantes” (Martins, 2007, p.40).

Por meio da leitura sensorial (Martins, 2007) a criança vai se conhecendo e compreendendo, cada vez mais, o mundo que a cerca. Partindo desta experiência inicial, terá mais elementos para se aprofundar no mundo da leitura emocional e racional, de acordo com os estímulos a ela ofertados. “Antes de ser um texto lido, um livro é um objeto; tem forma, cor, textura, cheiro. Pode-se até ouvi-lo, se folhearmos suas páginas. Para muitos adultos e especialmente crianças não alfabetizadas essa é a leitura que conta” (Martins, 2007, p.42).

A família tem um papel importante no desenvolvimento leitor da criança. E não somente a escola, pois cada uma em sua função complementará a outra. A escola em sua função intencional e pedagógica, e a família com seu apoio emocional e social. É justamente aí que entra a leitura emocional:

Na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria, caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção. Caracteriza-se, pois, um processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós (Martins, 2007, p. 51-52).

Na leitura emocional a criança parece mais receptiva às emoções, sentindo de forma mais intensa o que o texto provoca, ao que nos faz sentir no momento exato do contato com ele. Geralmente a família apresenta à criança um repertório próprio, peculiar, que é dela, desde outras gerações, nesses repertórios existem muitas memórias afetivas que fazem sentido para criança e que a motiva buscar mais, inventariando condições favoráveis para lidar com diferentes situações cotidianas sobre diferentes perspectivas.

De acordo com Martins (2007) em geral reprimimos e desconsideramos a leitura emocional, muito em função de uma pretensa atitude intelectual. Mas, se alguém nos perguntar por que lemos livros, revistas e mesmo por que vamos ao cinema, logo teremos a certeza de que fazemos isso para nos distrair. Isso porque, nossa tendência mais comum é nos envolvermos emocionalmente com o que lemos.

Segundo Botini; Farago (2014):

Os estímulos dos pais e a convivência com materiais de leitura no ambiente familiar permitem que o indivíduo construa o gosto pela leitura, através da leitura de jornais, do livro de receitas que a mãe utiliza, entre outros. Ao estimular e oportunizar a interação entre o texto e o leitor em formação, a leitura passará a ser ferramenta para o conhecimento de mundo, tanto o da imaginação quanto o de inclusão social” (Botini; Farago, 2014, p. 52).

As narrativas familiares em forma de contação de histórias vão se constituindo em canais privilegiados para estimular a imaginação e o raciocínio lógico dos pequenos e das pequenas ouvintes, despertando neles e nelas diferentes formas de expressar suas emoções, desejos e mesmo desinteresse, ampliando a própria consciência sobre o mundo e as coisas que as cercam.

Neste sentido, parece existir um investimento maior da escola, enquanto instituição formal, nas atividades que privilegiam o raciocínio lógico e as operações exatas voltadas para uma leitura mais previsível e racional.

Em síntese, a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, dar sentido do texto e questionar tanta própria individualidade como universo das relações sociais. E ela não é importante por ser racional, mas por aquilo que seu processo permite, alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social (Martins, 2007, p. 66).

Ao que nos parece, a leitura racional se utiliza da leitura sensorial e mesmo da leitura emocional, agregando a elas um sentido mais reflexivo e questionador, buscando a compreensão do mundo e das coisas.

A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O incentivo à leitura na escola pode ser organizado de várias maneiras, de acordo com o conhecimento e a disposição do/da profissional docente responsável pela turma. Geralmente são organizados cantinhos de leitura biblioteca móvel, e mesmo a exposição de livros nas prateleiras das salas.

É interessante propiciar e manter na escola desde a Educação Infantil, o contato dos alunos com material escrito e principalmente com os livros de literatura, sustentando uma relação de proximidades com a linguagem oral, por meio de suas interpretações, e com a linguagem escrita constituída nessa relação (Silva, 2016 p. 66)

Muitas unidades de Educação Infantil demonstram fragilidades no que diz respeito aos acervos literários e na maioria delas não há biblioteca para esse momento. Essa organização, se dá muitas vezes pelo (a) professor(a), que por si mesmo (a) vai construindo espaços destinados à leitura, adicionando a estes espaços poemas, lendas, parlendas, músicas, histórias da cultura local, dentre outros portadores de textos de sua familiaridade.

Conforme considerado no capítulo anterior, as atividades com a linguagem oral na educação infantil são fundamentais para o desenvolvimento leitor da criança, em toda a extensão da educação básica. Mas, aqui pautamos o desenvolvimento leitor da criança numa outra dimensão, que está relacionada à ampliação do repertório da criança, por meio da leitura propriamente dita, quando já foi superada a fase inicial da alfabetização.

Como se formam leitores na prática? “O que entendemos por leitura?” Quais livros, quais práticas de leitura e quais conteúdos vinculados à leitura e escrita devem ser mobilizados em cada etapa do ensino básico?

Consideramos importante, o investimento na formação docente, enquanto mediadores prioritários da leitura com compromisso imediato de despertar o gosto, o prazer e mesmo o aprendizado da leitura. Apresentar a criança aos contos e narrativas, desde a mais tenra idade, utilizando livros diversos, coloridos, grandes, pequenos, com textos e imagens e até somente imagens, sem nenhuma palavra-texto.

No contexto escolar, formar leitores significa mais do que incentivar o hábito de ler, envolve uma interação ativa e crítica com textos de diversos gêneros. Isso requer um planejamento intencional, que une práticas de leitura e comprometimento com o cuidar.

A escola é a principal responsável por apresentar o sujeito ao universo das palavras e da leitura literária e por mediar a criticidade na compreensão dos textos. Essa não é uma prática unicamente desse espaço, mas a escola é o primeiro lugar que apresenta aos leitores, de forma intencional e planejada, as alegrias próprias da literatura e suas muitas possibilidades, com provocação e contemplação.

Contudo, estimular e contribuir com o processo leitor da criança, é responsabilidade não só do professor, mas, também da sociedade de modo geral, pois é necessário contribuir para a formação de leitores e de leitoras ágeis na construção de conhecimento, por meio da leitura que acessa. Não somente mais informado, mas, principalmente mais poético, crítico e inclusivo, essa leitura vai além das quatro paredes de uma escola.

REFERÊNCIAS

BOTINI, Gleise Aparecida Lenhaverde; FARAGO, Alessandra Corrêa. Formação do leitor: papel da família e da escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, SP, 2014, p. 44-57.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

CAMACHO, Letícia Macedo Farias; ALMEIDA, Luciana da Silva. A formação do leitor na Educação Infantil na perspectiva de professoras. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 7, 5 de março de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/7/a-formacao-do-leitor-na-educacao-infantil-na-perspectiva-de-professoras>. Acesso: 15/06/2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

López, María Emilia. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: **Bebês como leitores e autores**. Ministério da Educação, 1.ed. Brasília: MEC / SEB, 2016. 120 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura?**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MOREIRA, Edilene Aparecida; RIBEIRO Luciane Nunes. **Relação bebê e leitura**: valorização do bebê como ser pensante. Instituto Federal Goiano – Campus Hidrolândia-Go, 2022.

SILVA, Claudia Aparecida do Nascimento e. **Práticas de leitura e suas contribuições para o letramento literário**: um estudo com crianças de 5 e 6 anos. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, 2016.

WENZEL Rafaela Aline; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Entre a Presença do Ouvir, Sentidos a Escutar. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266076165>. Acesso: 30/03/2025.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Érica Nascimento Lopes¹

INTRODUÇÃO

Os jogos e as brincadeiras como recurso pedagógico, poderão contribuir em muito para o processo de aprendizagem das crianças, especialmente na educação infantil, quando elas estão mais propensas para as atividades livres. Professores e professoras, devem ter a compreensão de que os jogos e as brincadeiras possuem grande potencial recreativo, o que é de suma importância para a constituição da criança. Contudo, também pode ser importante utilizar este potencial como recurso pedagógico para os processos de aprendizagem e desenvolvimento, já que ao brincar as crianças também aprendem e se desenvolvem. Assim, consideramos importante potencializar as atividades lúdicas no ambiente escolar.

A partir das brincadeiras e dos jogos, as crianças são impelidas a novas descobertas e experiências, enriquecendo cada vez mais suas interações por meio do contato direto com seus pares. Os meninos e as meninas na primeira infância aprendem muito com as trocas e interações que estabelecem, especialmente quando têm a oportunidade de participar de experiências ao ar livre, com espaço para o movimento.

Durante nossa prática como professora da educação infantil, percebermos o quanto as brincadeiras, os jogos e as interações estimulam as crianças dessa faixa etária. Assim, resolvemos nos aprofundar neste tema, pois consideramos que o lúdico é um instrumento facilitador e motivador no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, na educação infantil.

¹ Graduada em Letras/Espanhol e em Pedagogia. Possui Especialização em Educação Especial no Espaço Escolar e Psicopedagogia Clínica e Institucional, é Professora da Rede Municipal de Rondonópolis, MT.

Com reais possibilidades de subsidiar todo o trabalho desenvolvido junto às crianças, os jogos e as brincadeiras assumem papel decisivo, como estratégia potente para a construção de conhecimento dos meninos e das meninas, com base nas vivências do cotidiano escolar e nas situações imaginárias.

Este capítulo assume o desafio de elaborar estas possibilidades e experiências, tematizando as trocas e tomadas de decisões que acontecem por meio do brincar das crianças no espaço escolar.

Este capítulo se subdivide em três subseções, na primeira apresenta uma discussão sobre as contribuições das brincadeiras e dos jogos tematizando o brincar como essência da infância, na segunda traz o papel dos educadores no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, utilizando Jogos e brincadeiras diversas. Por fim, traz uma breve discussão sobre educação e ludicidade, mostrando a importância da dimensão lúdica para todas as formas de aprendizagens.

CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS E DOS JOGOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Consideramos as brincadeiras como atividades naturais, espontâneas e necessárias para as elaborações da criança, constituindo-se em elemento importante para sua formação integral. Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói o seu próprio mundo. Assim, seu papel transcende o propósito lúdico, abrangendo inúmeras dimensões.

O brincar é a essência da infância e deve ser considerado em si mesmo, pois ainda que não seja utilizado como recurso pedagógico estratégico, para ensinar conteúdos escolares, seu uso possibilita a produção de conhecimentos diversos pela criança. Além disso, pode se constituir em elemento estimulador da afetividade.

Mesmo sem a função específica de ensinar, a brincadeira favorece as aprendizagens em todas as dimensões, ampliando o saber, o conhecimento e a compreensão de mundo.

Brincar é uma necessidade da criança em qualquer idade e pode ser vista apenas como diversão. Contudo, nesta subseção pautamos esta ação inerente à criança, como real facilitadora da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal, social e cultural, contribuindo também

para a manutenção da saúde emocional. A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (Kishimoto, 2010, p. 1).

Atividades lúdicas sempre fizeram parte da essência da infância. Contudo, quando nos reportamos à história e à evolução do homem em sociedade, percebemos que a criança nem sempre foi considerada como é hoje, pois em outros momentos da história, ela não tinha existência social, sendo considerada miniatura do adulto, ou “quase adulto”, “adulto em miniatura”. Seu valor era relativo: nas classes altas era educada para o futuro e nas classes menos favorecidas, seu valor era autenticado quando podia ser útil ao trabalho, colaborando na geração da renda familiar.

Brincando, a criança entra em contato com as diferenças culturais existentes no grupo, resolve problemas e amplia sua forma de ver e entender o mundo. Quando uma criança brinca de casinha, ela entra em contato com diferentes olhares e concepções relacionadas ao papel de mãe, o que ajuda a ampliar seu próprio conceito e suas experiências. Nesse sentido, o brincar cria as condições necessárias para o desenvolvimento infantil, pois a brincadeira amplia a possibilidade de pensar e de atuar sobre o mundo. Sendo assim, brincar não é apenas passatempo, mas uma atividade que permite trabalhar com sonhos, fantasias, angústias e conhecimentos.

Por meio da brincadeira a criança aprende, se integra ao grupo, assimila regras, desperta a imaginação, encontra pares e interage, de forma segura e divertida.

Os primeiros anos de vida da criança são de fundamental importância para sua formação e o seu desenvolvimento posterior, nesse sentido fica claro a relevância e o papel da educação infantil na formação integral dos meninos e das meninas.

No Brasil, a educação infantil é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988. E, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96, passa a ser definida

como a primeira etapa da educação básica. Nesta direção, a seção II denominada “Da Educação Infantil” ressalta que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, p. 11).

É na educação infantil que ocorre o início da vida escolar de uma criança, nesse período ela irá desenvolver, de forma mais intensa, suas dimensões motora, cognitiva, emocional, social e cultural.

No seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a criança explora o ambiente, por isso é importante que seja limpo, que ofereça cores vivas e brinquedos atrativos. É importante ressaltar que, o ambiente da sala de referência da educação infantil deve ser acolhedor, atraente e prazeroso.

Na Educação Infantil o brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial, visto que permite à criança vivenciar a aprendizagem como processo social. Por meio de propostas lúdicas pode-se promover uma aprendizagem significativa na prática educacional, incorporando conhecimento em diversas áreas através das experiências brincantes.

Referente ao desenvolvimento, considera-se que a criança progride a partir de experiências sociais, nas interações que determina com a experiência sócio-histórica das pessoas e do mundo por elas anteriormente criado. Portanto, o ato de brincar é uma atividade humana, em que as crianças vão sendo introduzidas e constituindo-se em uma maneira a assimilar e reformular toda uma experiência sociocultural dos adultos (Silva; Contreras, 2022, p. 118).

Brincar não é apenas ter um momento reservado para deixar as crianças à vontade, em um espaço com ou sem brinquedos, é mais que isso, podendo se constituir em um momento único, em que se pode ensinar e aprender com elas.

A atividade lúdica permite que a criança transite entre o mundo físico e social, por meio de situações imaginárias, pois, o jogo infantil transforma a criança, graças à sua capacidade de imaginação. Assim, seu uso é favorecido pelo contexto lúdico, oferecendo à criança a oportunidade de utilizar a criatividade e de aprimorar o domínio de si.

Pedagogos (as), educadores (as) e profissionais da educação têm utilizado as brincadeiras, por ser um artifício importante na formação da personalidade da criança, ou seja, uma forma a mais de proporcionar espaço para a construção de conhecimento.

O brinquedo é a essência da infância, a vida da criança gira em torno do brincar, esta simples ação é basilar para o desenvolvimento físico, intelectual e social dos meninos e das meninas. O jogo, supera os limites do simples divertimento, torna-se ponte entre a infância e a vida adulta.

De acordo com Kishimoto (2011) o jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional, a utilização do mesmo no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, pois, pode ser considerado como um impulso motivador natural, onde o esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo torna-se comum.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil: “O jogo mobiliza esquemas mentais, estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço e integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva” (Brasil, 1998, p. 23).

Ademais, a criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto desenvolvido por meio dos jogos e das brincadeiras pode ser eficaz para aproximar as crianças da educação infantil. Quando o educador dá ênfase às metodologias que alicerçam as atividades lúdicas, percebe-se um maior encantamento da criança, pois se aprende brincando. Profissionais docentes precisam contemplar jogos, brinquedos e brincadeiras, como princípios norteadores das atividades, especialmente na educação infantil, possibilitando às crianças aprendizagens prazerosas. Elas estabelecem uma relação natural com o brinquedo e conseguem extravasar suas angústias e medos, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades.

Dessa forma, a brincadeira já não deve ser mais atividade utilizada pela escola apenas para recrear as crianças, mas como atividade em si mesma, fazendo parte dos planos de aula e dos currículos.

O PAPEL DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA NA PROMOÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Profissionais docentes da educação infantil desempenham importante papel na mediação dos jogos e brincadeiras, para isso precisam decidir com assertividade qual o melhor momento para intervir ou apenas observar.

Em alguns casos, será importante integrar-se como participante da brincadeira, em outros casos será necessário oferecer informações precisas sobre uma atividade brincante, em outros ainda, discutir de forma crítica com a criança e mesmo selecionar quantidades e variedades de materiais, possibilitando o acesso a todos.

É importante que professores e professoras se reconheçam como reais responsáveis pelas proposições e acompanhamentos das atividades lúdicas das crianças, para que possam realizar essas atividades de forma cônica e eficaz em sua prática. Nesse sentido Barbosa (2009) afirma:

Os avanços científicos nos mostram a importância das interações sociais para o desenvolvimento das crianças, desde a mais tenra idade, como também evidenciam a relevância da interlocução com as linguagens simbólicas da família, do professor e das demais crianças. A formação das crianças acontece em processos de interação, negociação com os outros ou por oposição a eles (Barbosa, 2009 p.31).

Em alguns casos, os jogos praticados pelas crianças são entendidos com certo equívoco pelas instâncias educativas, principalmente pelos professores e professoras quando confundem o conceito de jogos, permitindo que a criança fique desassistida, sem o necessário acompanhamento de uma pessoa adulta. Em outros momentos, tratam o jogo como elemento facilitador da aprendizagem, mas exercem extremo controle sobre a criança, mesmo nos jogos sem regras. O fato é que, qualquer uma dessas concepções pode prejudicar os processos de aprendizagens mobilizados por estas atividades.

É necessário ter cautela, pois uma proposta que contemple jogos para a Educação Infantil, deve ter o cuidado de oferecer às crianças atividades específicas relacionadas a esta dimensão, mantendo o olhar

zeloso nas interações entre elas, sem tornar-se uma sentinela estática e autoritária.

O professor ou a professora precisa ter cautela e não se deixar levar por uma liberdade de exploração vazia, ou seja, simplesmente deixar as crianças em determinado espaço brincando sem orientação e acompanhamento. Ao utilizar jogos e brincadeiras como recurso pedagógico, deve se planejar a sua aplicação, para que possa desafiar a criança e instiga-la à descoberta, além disso, há ainda a possibilidade de sistematizar o conhecimento que foi construído, permitindo que o jogo seja visto também como complementação de aprendizagens diversas, estimulando cada vez maiores aprendizagens.

Neste sentido, Mello (2023) afirma que o educador antes de aplicar uma atividade lúdica, deve saber criar, organizar, agir, mostrar, ajudar e avaliar a atividade proposta. Assim, confirma-se a necessidade do planejamento das atividades lúdicas para um trabalho sério e comprometido.

É papel do educador ou da educadora, observar e coletar informações sobre as brincadeiras das crianças, para enriquecê-las em futuras oportunidades. Sempre que possível, deve participar das brincadeiras e aproveitar para questionar as crianças sobre as mesmas. É relevante que este profissional organize e estruture o espaço de forma a estimular na criança a necessidade de brincar, também visando facilitar a escolha das brincadeiras. É possível uma aprendizagem com características lúdicas, com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento pela iniciativa da criança e pela motivação gerada com o trabalho grupal.

Uma das responsabilidades da escola está em promover a socialização entre os/as estudantes, auxiliando na convivência com seus pares e respeitando as potencialidades individuais de todos (as) e de cada um (a).

O lúdico promove envolvimento entre as crianças, que por meio da oralidade, desenvolvem o pensamento e a linguagem. Entretanto, compreender a relevância do brincar passa pela possibilidade de intervir de forma assertiva, fazendo do brincar na escola um brincar diferente das outras ocasiões. Pois, neste espaço institucional todas as ações são minuciosamente planejadas.

A incorporação das brincadeiras, dos jogos e dos brinquedos

na prática pedagógica contribui para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos para a criança, pois, de forma lúdica ela é desafiada a pensar e a resolver situações problemas, imitando e recriando regras utilizadas pelos adultos.

As ações pedagógicas, dentre outros objetivos, visam promover a boa convivência social, o conhecimento do outro e o respeito pela diferença. Assim sendo, as atividades lúdicas escolhidas, além de oportunizarem diversão como propósito, devem considerar também a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas envolvidas. O trabalho pedagógico com as crianças pode adquirir maior significado na medida em que é desenvolvido por meio de diferentes abordagens metodológicas.

Durante todo o processo de desenvolvimento físico e social da criança, os ambientes em que elas estão inseridas e as brincadeiras espontâneas ou dirigidas podem contribuir de forma significativa para sua formação integral.

A criança é um ser sociável, que se relaciona com o mundo que a cerca de acordo com sua compreensão e potencialidade, como um ser brincante, sua tendência é brincar espontaneamente independente do contexto. Assim, em condições normais estará sempre aberta às possibilidades brincantes na educação infantil.

Segundo Kishimoto:

[...] é importante valorizar os jogos na educação, ou seja, brinquedos e brincadeiras como formas privilegiadas de desenvolvimento e apropriação do conhecimento pela criança e, portanto, instrumentos indispensáveis da prática pedagógica e componente relevante de propostas curriculares. (kishimoto, 2011, p.12).

Nas relações cotidianas que se constituem por meio do brincar, a criança vai construindo sua identidade e firmando a imagem de si e do mundo que a cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios físicos e eletrônicos, no formato de livros, E-books, artigos científicos, dentre outros.

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

No caso deste artigo, utilizamos as referências teóricas publicadas, com o objetivo de recolher informações e conhecimentos sobre o tema abordado, a saber: a contribuição dos jogos e brincadeiras na educação infantil. Assim, discorreremos sobre o processo de desenvolvimento da criança, mobilizado por meio dos jogos e das brincadeiras em diferentes aspectos: físico, cognitivo e emocional e também todos os outros que se relacionam à sua formação integral.

Descobrimos nesta breve reflexão, o ato de brincar como importante elemento propulsor do desenvolvimento da criança, sendo fundamental também para a formação do caráter e da personalidade dos meninos e das meninas.

Brincando, a criança ativa seus pensamentos para a resolução de problemas e o modo como ela brinca dá significado ao seu mundo interior, proporcionando-lhe aprendizagens significativas.

A partir desta pesquisa bibliográfica observamos que a criança aprende enquanto brinca e acrescenta elementos indispensáveis ao relacionamento com as pessoas, por meio das brincadeiras. Neste estudo, pudemos observar o quanto a escola é importante nessa inserção.

Por fim, registramos que nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como atenção, imitação e imaginação.

As aprendizagens que ocorrem dentro dos espaços educativos são fundamentais para a construção da autonomia da criança. O conhecimento se constrói a cada momento em que a criança tem a possibilidade de explorar os espaços disponíveis para ela. O educador deve ter na sua proposta, cada vez mais, novas alternativas para a construção de conhecimentos, facilitando as interações e promovendo espaços adequados (brincantes) para as crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**, Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2009.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília: 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento**, Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Maria Aparecida. Diferenças conceituais e pedagógicas entre os termos “brincadeira” e “jogo” no Brasil. **Educação em Revista**, v.39, Belo Horizonte, 2023.

SILVA, Giovana Thais Hofmann da; CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera. Do imaginário ao concreto: a construção do brinquedo pela criança. **Revista Cactácea**, V.02, N.06, IFSP: Câmpus Registro, São Paulo, 2022.

ATIVIDADES DIVERSIFICADAS COM ESTUDANTES NEURODIVERGENTES: ALGUNS APONTAMENTOS

Dionne de Siqueira Azevedo¹

Gisely Soares da Silva²

Isabel Cavalcante Ferreira³

INTRODUÇÃO

Os transtornos de comportamento e desenvolvimento representam um desafio crescente para o ambiente escolar, pois podem significar dificuldades comportamentais, cognitivas e emocionais que afetam diretamente o desempenho acadêmico dos alunos diagnosticados e também a dinâmica em sala de aula. Essas condições representam desafios significativos no ambiente educacional, exigindo estratégias adaptativas por parte dos educadores, para promover uma verdadeira inclusão e um significativo aprendizado. Assim, a compreensão desses transtornos e a implementação de estratégias adaptadas são essenciais para atender às necessidades dos estudantes envolvidos.

Nesse sentido, é importante entender que a aprendizagem escolar depende muito de capacidade de execução (planejamento, definição de prioridade e organização), memória operacional (mentalizar sequências e detalhes básicos a complexos) e atenção (seletiva, sustentada, alternada, dividida, com tempo de reação suficiente),

-
- 1 Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no CMEI Mãe Margarida, na Rede Municipal de Rondonópolis, MT. Possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Especial.
 - 2 Professora graduada em Letras e Pedagogia, com especialização em Alfabetização e Letramento e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Possui experiência na área da Educação, atuando como docente nas redes estadual e municipal de ensino.
 - 3 Possui Pedagogia e Mestrado pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora efetiva do Município de Rondonópolis-MT, nos Anos iniciais do Ensino fundamental.

além de outras habilidades que envolvem percepção visual, auditiva, espacial e estruturas básicas da rede de linguagem no cérebro (Brites, 2021, p. 134).

Neste capítulo apresentamos uma revisão da literatura acadêmica envolvendo os diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH); Transtorno de Ansiedade (F40) e O transtorno opositor-desafiador (TOD/CID F91). Além disso, são discutidas práticas como planos de ensino individualizados (PEI), atividades interativas e reforço positivo.

A análise final enfatiza a necessidade de abordagens inclusivas e adaptativas para promover o aprendizado e o bem-estar emocional dos/das estudantes diagnosticados. Neste sentido, o estudo identifica e analisa estratégias eficazes na promoção da inclusão e do aprendizado, considerando aspectos acadêmicos e sociais do atendimento institucional, com o objetivo de engajar alunos com os diagnósticos descritos.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DIFERENCIADAS EM SALA DE AULA

O primeiro passo a ser considerado pelos (as) profissionais docentes é o de orientar estagiárias e estagiários sobre a importância da diferença entre dificuldade de aprendizagem e transtorno de aprendizagem dos alunos observados. Esse entendimento é crucial para proporcionar o apoio adequado aos alunos que apresentam os transtornos citados nesse estudo.

Dificuldades de aprendizagens são temporárias e podem estar relacionadas a fatores específicos, como bloqueios e traumas, já os transtornos que geram dificuldades de aprendizagens mais severas, são considerados de natureza persistente e de origem neurológica.

Este primeiro passo é fundamental, pois a partir do discernimento sobre a diferença entre dificuldade de aprendizagem e transtorno de aprendizagem, será possível garantir intervenções apropriadas e apoio individualizado aos alunos e às alunas atendidas em espaços institucionais, por meio do planejamento pedagógico, evitando improvisos e ao mesmo tempo prevendo a flexibilidade necessária e o gerenciamento das diversas situações.

Estabelecer caminhos apropriados, no acompanhamento e na avaliação dos estudantes neurodivergentes é essencial para seguir com as

ações da prática pedagógica, independente da etapa de ensino que estiver atuando.

Partindo das dificuldades e precariedades na formação, condições de trabalho e outros empecilhos enfrentados pela demanda diferenciada da quantidade de alunos nas escolas com deficiências, síndromes e transtornos, os professores do sistema de ensino público na sua maioria, buscam conhecer novas estratégias para atender da melhor forma possível, esse novo público.

A elaboração dos planejamentos individuais (PEIs) para cada especificidade vem ao encontro da exigência das redes oficiais de ensino, pois estratégias, conteúdos, habilidades e práticas avaliativas nele contidas, demonstram resultados já estudados. Essas exigências são ferramentas essenciais para mitigar as necessidades educacionais inclusivas. Entretanto, não podem, por si mesmas, sustentar a remoção dos empecilhos que impedem a aprendizagem e a participação dos alunos com diagnóstico.

Os Planos de ensino individualizados (PEIs), não podem estar relacionados a limitações práticas de profissionais docentes e nem mesmo à necessidade de formação continuada. Antes, precisa ser considerado como importante elemento que venha a trabalhar habilidades e competências dos alunos e das alunas deficientes.

Geralmente, no início do ano são elaborados os planejamentos anuais das turmas com conteúdo elencado no Projeto político Pedagógico (PPP) da escola e no decorrer do ano elabora-se o planejamento semanal ou diário, baseado no que está previsto anualmente para a turma. Da mesma forma, planeja-se para o atendimento dos alunos que necessitam de apoio pedagógico, para mitigar os déficits de aprendizagens. Este rol de planejamento, abrange também o PEI, desempenhando um papel crucial nas adaptações do conteúdo e dos métodos de avaliação do/da estudante, permitindo o monitoramento regular do progresso individual do aluno.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), de ordem neurobiológica provoca desatenção, inquietude e impulsividade, possui Classificação Internacional de Doenças CID-10 F90, faz referência

aos transtornos hipercinéticos que caracterizam a dificuldade das pessoas, principalmente nas fases da infância e adolescência de esperar a sua vez.

O TDAH já foi considerado um desvio comportamental ou, ainda, um distúrbio de interação. Todavia, atualmente, a maioria dos pesquisadores suspeita que seja genético ou biológico, mas reconhece que o ambiente ajuda a determinar seus comportamentos específicos. Portanto, o TDAH seria resultante não só de um sistema biológico susceptível, geneticamente falando, mas também é dependente da interação com o ambiente (Ogeda, 2020, p. 82)

As pessoas que têm esse diagnóstico geralmente são agitadas, não conseguindo ter foco, concentração ou mesmo parar sentadas por longos períodos, por isso, possuem dificuldade em permanecerem nas salas de aulas. Dessa forma, costumam obter desempenho acadêmico prejudicado, por falta de organização e estão mais propensas a desacertos, por descuido.

Na perspectiva de auxiliar estes estudantes no alcance da aprendizagem desejada, professores e professoras precisam do planejamento, não só para sua prática educativa no ambiente de sala de aula. Mas, também do planejamento da prática de posicionamento do aluno em locais estratégicos, com a finalidade de minimizar distrações. Outra postura importante é a inclusão de pausas frequentes para atividades físicas e relaxamentos aliadas ao emprego de instruções visuais e verbais, evitando, além disso, sobrecarregar o aluno ou a aluna com informações e conteúdo em excesso.

Nas estratégias relacionadas aos alunos com TDAH, caracterizados por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que podem comprometer a capacidade de se concentrar, seguir instruções e concluir tarefas, as abordagens metodológicas nos planos individuais incluem:

- Localizar o aluno em uma área da sala com menos distrações;
- Incorporar pausas frequentes para atividades físicas;
- Fornecer instruções claras e estruturadas;
- Utilizar recursos interativos, como jogos educativos e materiais visuais.

O planejamento recomendado para alunos com CID-10 F90 deve ser o Planejamento individual (PEI) abordagem que deve conter adaptação curricular e metodológica. diferenciadas, prevendo aulas dinâmicas que

utilizem recursos visuais e práticos, como: jogos, dinâmicas e tecnologias. Na diferenciação, recomenda-se a oferta de alternativas para realizar atividades com a escrita, a oralidade, o desenho e ainda, a possibilidade de se usufruir de um ambiente tranquilo, um espaço acolhedor e seguro para reduzir o estresse e a ansiedade.

TRANSTORNO DE ANSIEDADE

Na sociedade contemporânea, ter ansiedade é parte do cotidiano da maioria das pessoas, e, de certa forma, é algo comum para adultos e crianças. Especialmente quando enfrentamos situações novas, ou nunca experimentadas. No caso das crianças, pode-se considerar os primeiros dias de escola, uma apresentação teatral, ou mesmo uma consulta médica, como fatores geradores de ansiedade. Contudo, passado o momento, ou a ocorrências dos fatos, a tendência é voltar à normalidade.

No caso das pessoas adultas, pode-se considerar como momentos de ansiedade fatos comuns do dia a dia, como entrevistas de emprego, defesas de trabalhos de conclusão de cursos, ou mesmo uma separação conjugal. Da mesma forma, passados os momentos de tensão, a tendência é de se restabelecer a normalidade, retornando ao estilo de vida anterior. Quem não se lembra de momentos em que vivenciou situações semelhantes às descritas? E como é confortável saber que passou, sem sequer deixar resquício psicológicos, ou mesmo emocionais. “No entanto, a ansiedade é considerada um transtorno quando: Ocorre em momentos indevidos; Ocorre com frequência; É tão intensa e duradoura que interfere com as atividades normais da pessoa (ou seja, ela dá origem a um comportamento mal adaptativo)” (Barnhill, 2024, np).

Dentre as demandas recebidas em sala de aula está o transtorno de ansiedade, que na atualidade é imensa. Assim, profissionais docentes apresentam estratégias para alunos com transtornos de ansiedade, especialmente aqueles com dificuldades em lidar com situações de estresse acadêmico, afetando a confiança e o desempenho escolar. As Práticas trabalhadas e recomendadas nesse ambiente incluem:

- Criar um ambiente acolhedor e seguro, livre de julgamentos;
- Estabelecer uma rotina clara e previsível;

- Propor técnicas de relaxamento, como respiração profunda, para lidar com situações estressantes;
- Oferecer suporte emocional por meio de *feedback* positivo e encorajador.

DISTÚRBIO DESAFIADOR E DE OPOSIÇÃO

O transtorno opositor-desafiador (TOD/CID F91), Distúrbio de conduta não-socializado, que se caracteriza por uma alteração significativa nas relações com outras crianças e que causam déficit de aprendizagem escolar e enfrentam desafios únicos no ambiente educacional, podendo incluir dificuldades de concentração, comportamento impulsivo, e defasagens na assimilação de conteúdo. Além disso, podem manifestar-se em comportamentos como desobediência, oscilações de humor e dificuldades em atividades que exigem interação social e contato físico.

Esses desafios podem ser exacerbados por situações de estresse, ou demandas que o aluno perceba como ameaçadoras. Trata-se de um transtorno relacionado a fatores neurobiológicos, particularmente a alterações dos circuitos pré-frontais.

Nessa perspectiva são essenciais abordagens pedagógicas personalizadas, considerando tanto os aspectos emocionais quanto acadêmicos. Estratégias como planos de ensino individualizados (PEIs), atividades interativas e reforço positivo podem facilitar o progresso do aluno, especialmente se aliadas à colaboração entre professores, pais e especialistas, contribuindo para um suporte integral. Assim, o importante mesmo é a inclusão e o desenvolvimento pleno desses estudantes, respeitando seus ritmos e capacidades.

No contexto escolar, é fundamental adotar abordagens que minimizem conflitos e promovam a regulação emocional desses estudantes. Estratégias com regras claras e consistentes, reforço positivo para comportamentos desejáveis e momentos planejados para o aluno recuperar o equilíbrio emocional podem ser eficazes. Além disso, o uso de atividades que incentivem a interação de forma gradual e que respeitem os limites individuais, contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais. A mediação por um adulto, como um professor ou mediador,

também pode ajudar a reduzir tensões e facilitar a integração em atividades grupais.

A adaptação do ensino para alunos com diagnósticos como F400 (Déficit de Aprendizagem), F91 (Transtorno Opositor-Desafiador) e condições relacionadas, exige uma abordagem pedagógica centrada na individualização, acolhimento e estratégias bem planejadas.

Os transtornos de conduta podem se manifestar como comportamentos desafiadores, agressividade e dificuldade em respeitar regras. Intervenções eficazes incluem:

- Estabelecer limites claros e consistentes, explicando as consequências para comportamentos inadequados;
- Utilizar comunicação calma e neutra para evitar escaladas de conflito;
- Incentivar comportamentos positivos por meio de reforço imediato;
- Promover atividades que estimulem a cooperação e a empatia.

Essas estratégias geralmente se mostram eficazes, contudo, suas implementações requerem formação e suporte adequados por parte dos professores e das professoras, além de colaboração ativa entre escola, família e profissionais da saúde. A ausência de recursos, do fator tempo e da capacitação pode limitar a efetividade dessas práticas, por isso destacamos a necessidade de investimentos na formação continuada na perspectiva da inclusão escolar.

Ainda assim, é importante considerar que fatores como intervenção multidisciplinar, que inclua suporte psicopedagógico e técnicas específicas para regulação emocional de estudantes deficientes, podem contribuir imensamente para o desenrolar de episódios mais complexos envolvendo esses estudantes. Ademais, a estrutura do ambiente escolar, adequada para alunos com transtornos neuropsiquiátricos, faz-se necessária, além da utilização de recursos adicionais para suporte à inclusão.

CONCLUSÃO

O capítulo destaca a importância de uma abordagem pedagógica que considere não apenas o conteúdo, mas também as particularidades comportamentais e emocionais de alunos com diagnósticos complexos. Neste sentido, a implementação de planos de ensino personalizados, a colaboração entre diferentes profissionais da educação e da saúde e a adoção de práticas baseadas em evidências científicas, para a promoção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficiente são elementos fundamentais na contemporaneidade, sobretudo na educação de alunos com diagnósticos como TDAH, ansiedade e transtornos de conduta, que requer abordagem integrada.

Ademais, a implementação de planos de ensino individualizados (PEI) e o uso de práticas pedagógicas adaptadas são fundamentais para promover a inclusão, o desenvolvimento e o bem-estar desses estudantes. Estratégias como reforço positivo e divisão de tarefas em etapas menores, têm se mostrado eficazes na melhoria do desempenho acadêmico e comportamental dos alunos diagnosticados.

Além disso, atender às necessidades de alunos com diagnósticos como F90.0, F400 e F91 demanda um trabalho colaborativo entre professores, famílias e profissionais especializados. A capacitação docente e o suporte inter profissional são elementos indispensáveis para superar os desafios encontrados e garantir que esses alunos tenham acesso a um ambiente de aprendizagem inclusivo e favorável ao seu crescimento integral. Assim, a integração de práticas pedagógicas adaptadas com suporte emocional e acadêmico cria as bases para que esses estudantes possam desenvolver todo o seu potencial.

REFERÊNCIAS

BARNHILL, John W. **Considerações gerais sobre transtornos de ansiedade**. MD, New York Presbyterian Hospital, 2024.

BRITES, Clay. **Como Lidar com Mentes a Mil por Hora**. São Paulo: Editora Gente, 2021, 192p.

OGEDA, Clarissa Maria Marques. **Superdotação, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e Dupla Excepcionalidade: um estudo de indicadores e habilidades sociais**. Marília: Cultura Acadêmica, 2020.

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: ORIENTAÇÕES NECESSÁRIAS AOS PAIS E FAMILIARES

Maria José Miranda Rocha¹

INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos uma discussão teórica a respeito da importância das vivências e espaços de trocas para pais/familiares de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Segundo Barbosa; Fernandes (2009, p. 482): “Poucos são os estudos a respeito da qualidade de vida dos familiares das crianças com autismo”. Essa necessidade foi evidenciada ao se perceber a angústia dos pais/família, quando informados do diagnóstico ou ainda na tensa investigação dos sintomas, especificamente em uma das unidades do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPS IJ) no município de Rondonópolis.

O diagnóstico da criança com TEA tende a modificar a vida dos familiares, se comparada à vida anterior. Na maioria dos casos que acompanhamos, modificam-se as relações entre os familiares, pois, os sintomas da condição de saúde da criança desencadeiam elevados níveis de estresse nos membros destas famílias.

A presença da criança autista tende a modificar as relações entre os familiares. Os sintomas do distúrbio desencadeiam elevados níveis de estresse nos membros da família. As relações sociais das famílias com crianças autistas ficam embaraçosas e se reduzem, podendo até haver rupturas em seus vínculos sociais. Frequentemente elas passam a ocupar uma posição inferior àquela que desfrutavam anteriormente na sociedade. (Barbosa, Fernandes, 2009, p. 482)

1 Possui bacharelado em psicologia, licenciatura em história, especialização em Atenção à Saúde da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. Mestrado em Psicanálise Educação e Sociedade, é Professora da Rede Municipal de Rondonópolis, MT.

A partir do diagnóstico da criança com TEA, a família passa por várias fases, que envolvem diferentes sentimentos, tais como fracasso/desistência, tristeza/castigo, vergonha e tantos outros. E geralmente não sabe o que fazer com toda essa gama de emoções. A mãe, enquanto progenitora, pode sentir-se culpada, pois é a ela que recai as principais cobranças da família e da sociedade.

O TEA faz parte das condições de saúde que podem levar a prejuízos no neurodesenvolvimento da criança acometida, além de alterações comportamentais e cognitivas que surgem no período do desenvolvimento motor, envolvendo assim dificuldades relevantes especialmente na execução das funções movedoras, intelectuais e sociais.

Segundo os mesmos autores, o TEA é caracterizado por prejuízos persistentes na capacidade inicial de sustentação, de interação e de comunicação social da criança, tendo como consequência direta uma série de padrões de comportamentos e interesses restritos, repetitivos e inflexíveis, se desdobrando em dificuldades de interação e de comunicação social, podendo afetar até mesmo a capacidade de imaginação e as habilidades de interpretações, gerando déficit de aprendizagens e dificuldades no que diz respeito às regras sociais e aos relacionamentos.

Traços de condutas ligados ao TEA aparecem com evidência na primeira fase da infância. Além da dificuldade na interação com seus pares ou familiares, há crianças que apresentam atraso no desenvolvimento da fala e que manifestam irritação em locais cheios ou barulhosos. Além da estereotipia vocal e motora, é observada também, a necessidade de seguir uma rotina que envolve comportamentos precisos. Outra característica corriqueira é o fascínio por objetos incomuns.

O início dos sintomas geralmente ocorre durante o período de desenvolvimento que compreende, tipicamente a primeira infância, na maioria dos casos, antes dos três anos de idade. Porém, os sintomas podem se manifestar mais tarde, de acordo com o desenvolvimento individual de cada criança.

O TEA tem origem nos primeiros anos de vida, mas sua trajetória inicial não é uniforme. Em algumas crianças, os sintomas são aparentes logo após o nascimento. Na maioria dos casos, no entanto, os sintomas do TEA só são consistentemente identificados entre os 12 e 24 meses de idade. (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019, p. 1)

Os desafios são grandes, podendo desencadear severas dificuldades na manutenção dos vínculos sociais, de forma particular para os vínculos educacionais e ocupacionais.

Segundo Soares; Brito (2024) historicamente o autismo não havia sido estudado antes de 1943. Porém, na década de 1930 um médico chamado Leo Kanner, investigou 12 crianças que apresentavam comportamentos parecidos, com manifestações psiquiátricas muito próximas, não havendo registros de tais comportamentos até aquela data. Assim, se estabeleceu como o primeiro médico a abordar cientificamente as condições do autismo, com um estudo publicado na década de 1940.

Os primeiros sinais do TEA geralmente envolvem atrasos no desenvolvimento da linguagem, dificuldades nas interações sociais; formas incomuns de se comunicar e padrões diferentes de brincadeiras. Uma vez identificados estes sinais, os pais começam a se preocupar com as limitações observadas.

As causas do TEA ainda são inconclusivas, contudo, evidências apontam que a genética, entre outros fatores, é uma das causas predominantes do autismo (Brites; Brites, 2019). Além da genética, outras causas como fatores ambientais, podem contribuir para a existência do TEA, há, também, outros fatores de risco, como a idade parental avançada, o baixo peso ao nascer ou a exposição fetal ao ácido valpróico².

O estudo em pauta poderá contribuir para o estabelecimento de relações mais assertivas entre familiares, pais, profissionais docentes e crianças/adolescentes que apresentam TEA, evitando ou mitigando conflitos e crises para todos os envolvidos.

O manejo assertivo no gerenciamento das situações cotidianas das crianças/adolescentes que apresentam TEA, poderá evitar comportamentos inadequados, crises e desregulação, promovendo, de forma saudável, o desenvolvimento de habilidades sociais/motoras e comportamentais, necessárias no dia-a-dia de todas as pessoas.

2 É um anticonvulsivante e estabilizador do humor indicado para o tratamento da epilepsia, crises convulsivas, transtorno bipolar ou para prevenção da enxaqueca. Esse remédio pode ser encontrado em farmácias e drogarias na forma de comprimidos, cápsulas ou xarope, como genérico ácido vaproico ou com os nomes comerciais Depakene, Torval, Vodsso ou Epilenil, por exemplo, e é vendido somente com prescrição médica e retenção de receita pela farmácia. Disponível em: Ácido valpróico: para que serve, como usar e efeitos colaterais - Tua Saúde.

Lidar com situações adversas, próprias do indivíduo com TEA de maneira segura, proporcionará mais tranquilidade aos pais/família, elevando a qualidade de vida de todos os envolvidos. Nesse contexto, a maior proximidade com a informação sobre o manejo do TEA pelos pais/familiares, lhes proporcionará mais conforto e segurança, pois, com um repertório maior de possibilidades, certamente conseguirão lidar melhor com os acontecimentos do cotidiano e assim, contribuir para o melhor desenvolvimento da criança, estimulando-a efetivamente para novos aprendizados.

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA (TEA) NO CONTEXTO LEGAL E A IMPORTÂNCIA DO SUPORTE EMOCIONAL

De acordo com Lacerda (2017) o TEA pode se manifestar de forma leve (onde somente pessoas próximas ao sujeito percebem) ou de forma considerada grave, quando prejudica o sujeito na realização de atividades simples, como falar).

O Brasil instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, pelo Decreto nº 12.764/2012, dois anos depois, pelo Decreto nº 8.368/2014, que regulamentou a referida política, a qual recebeu um valor significativo com a promulgação da Lei nº 13.146/2015. Essas foram conquistas legais muito expressivas, que reforçaram e estimularam o processo de inclusão escolar e social.

Para a pessoa que possui algum tipo de deficiência o cenário ainda é bastante excludente e, geralmente, essas pessoas são levadas a se manterem com baixa escolarização, especialmente por restrições atitudinais de agentes educativos e por barreiras sociais existentes, dificultando o exercício pleno de sua cidadania.

O TEA não tem cura e até o momento não há um medicamento específico, porém, por intermédio de terapias multidisciplinares intensivas e estimulação precoce, é possível obter alguns progressos, como, por exemplo, a melhoria da comunicação e a interação social.

De modo geral, a aceitação do diagnóstico do TEA é muito difícil para a família, principalmente para os pais. Por isso, é necessário compreender a importância dos profissionais da área da saúde e da área multidisciplinar, para o adequado acolhimento e apoio, no sentido de

realizar os devidos esclarecimentos, a quem de direito. Assim, a ansiedade poderá ser mitigada, e a aceitação poderá acontecer com mais facilidade.

Segundo Meimes; Saldanha; Bosa (2015), no momento em que é descoberto o TEA, uma das maiores dificuldades da família está em lidar com a situação de comprometimento da habilidade de comunicação da criança, expressa pela falta de compreensão da fala, causando acentuada frustração e angústia materna. Assim, alguns fatores influenciam neste processo de aceitação das famílias, tais como: falta de apoio social, despreparo nos serviços educacionais, pouco acesso a informações e dificuldades no atendimento dos serviços básicos de saúde. Além disso, a dificuldade em identificar aspectos positivos da nova situação diagnosticada, especialmente quando há dificuldades de interação familiar.

Em muitos casos, as mães dedicam-se integralmente ao dia a dia do filho ou da filha com TEA, sendo impossibilitadas de trabalhar fora ou de exercer uma atividade, remunerada.

Sabe-se que a vida de uma mãe não é nada simples e por si só já tem seus próprios desafios. Em nossos dias, são poucas as mulheres que têm as reais condições de parar de trabalhar e dedicar-se exclusivamente à maternidade. A vida de mãe de uma criança ou adolescente com TEA traz desafios constantes.

O desenvolvimento de estratégias voltadas para o cuidado dessas famílias, pode influenciar de forma positiva no tratamento da criança envolvida, além de auxiliar sobremaneira a evolução da criança, por meio de um adequado manejo. Essa atenção é de extrema importância, desde o primeiro momento do diagnóstico até o tratamento propriamente dito, permitindo o enfrentamento dos desafios de forma mais previsível.

Lopes (2020) aponta que os pais que cuidam de crianças e/ou adolescentes com o TEA, geralmente relatam níveis aumentados de estresse, depressão e ansiedade. Por isso, é muito importante que recebam apoio psicológico durante todas as fases do tratamento.

A INCLUSÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O cidadão é o indivíduo que possui obrigações e direitos perante a sociedade, da qual é parte integrante e dela participa. Possui como principais direitos o acesso à moradia, à saúde, à educação, ao trabalho, ao lazer e à circulação. Porém, para que esses direitos sejam exercidos, há a necessidade de se respeitar os princípios de independência, autonomia e dignidade, de forma coletiva e individual.

Na política de saúde, a busca pela equidade e inclusão social emerge como imperativo inalienável. Neste sentido, a concretização dos direitos humanos, fundamentada na premissa da dignidade intrínseca de cada indivíduo, constitui a pedra angular desse paradigma. Nesse contexto, um olhar perspicaz e anticapacitista se revela essencial, desafiando estruturas arraigadas em que perpetuam desigualdades. A verdadeira realização na esfera da saúde política só se vislumbra quando as políticas públicas transcendem retóricas, abraçando uma visão holística que reconhece a interseccionalidade entre saúde, inclusão, direitos humanos e a desconstrução de barreiras capacitistas.

“O princípio da inclusão constitui-se em um processo bilateral: a sociedade se adapta para poder incluir e a pessoa se prepara para assumir seu papel na sociedade” (Silva; Boia 2003, p. 59). Neste sentido, pode-se afirmar que uma visão equivocada sobre as pessoas com deficiência pode gerar a desvalorização de suas potencialidades.

O desafio de todos os atores sociais, comprometidos com a construção de um país melhor, é o de não deixar morrer o sonho por uma sociedade pautada em relações solidárias e com justiça social e, ainda encontrar maneiras que revertam o quadro de exclusão social que predomina na sociedade. “A luta que travam as pessoas com deficiência contra a segregação social tem os mesmos preceitos da luta pela desconstrução de valores e éticos que sustentam e legitimam a sociedade capitalista” (Idem, p. 138).

Em uma sociedade de massas, as políticas públicas para atender ao maior número possível de situações, necessitam assumir a condição de políticas sociais de inclusão.

As transformações sociais e a mudança cultural necessárias nesse caso não são meramente ações a serem feitas. Elas necessitam de políticas

públicas intersetoriais e articuladas, que contemplem as diversas dimensões da vida humana. Não é uma questão de assistência social, apesar de incluí-la; é uma questão de educação, saúde, cultura, trabalho, acessibilidade, enfim é uma questão de cidadania e de direitos humanos.

De acordo com o Dicionário Priberam da língua portuguesa, o ato de segregar consiste num tratamento desigual ou injusto dado a uma pessoa ou grupo, com base em preconceito, de alguma ordem. A segregação social é algo que as pessoas com deficiência precisam enfrentar todos os dias.

Combater esta forma de julgamento imposta pela sociedade, por um modo obsoleto e capitalista de se ver o próximo é absolutamente necessário. Atitudes segregadoras, em diferentes momentos e contextos, refletiam e refletem a estrutura econômica, social, política e cultural de uma nação.

Segundo Silva; Bóia (2003), em diferentes momentos da história da humanidade, várias foram as atitudes assumidas em distintas sociedades em relação às pessoas com deficiência. Para as autoras, a segregação não é algo novo e suas vítimas sempre foram vistas como incapazes em decorrência de suas deficiências, como se fossem parte de uma subcultura. Contudo, o Brasil atravessou profundas mudanças relacionadas às políticas públicas direcionadas às pessoas que possuem algum tipo de deficiência, nos últimos dez anos. Após séculos de uma política explícita de isolamento, surge a ideia de integração e mais recentemente a filosofia de inclusão social.

Nesse sentido, a inclusão propõe um novo modelo de integração social, no qual os valores e atitudes, em relação aos seres humanos que vivem em sociedade são revistos, exigindo, assim, mudanças para que esta sociedade possa atender a todos, independente de sua condição física, sensorial ou mental (Silva; Bóia, 2003, p. 60).

A inclusão social é um tema complexo, pois parte da sociedade ainda traz um entendimento rude sobre as pessoas com deficiência, que geralmente são resumidas às suas limitações.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinado a normatizar critérios que assegurem e promovam o exercício em igualdade de todos os direitos e liberdades da pessoa com deficiência, assegura que:

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 2015, p. 13).

A Constituição Brasileira postula que toda pessoa com deficiência deve ter as mesmas oportunidades para alcançar sua independência social e econômica, para integrar-se plenamente na sociedade, como parte de um processo em defesa da cidadania e do direito à inclusão social. Para que as pessoas com deficiência tenham as mesmas oportunidades que as demais pessoas, é importante que tenham oportunidades diferenciadas, pois é preciso considerar o ponto de partida de cada pessoa, de forma particular e individualizada. Isto é o que justifica as políticas públicas específicas, para pessoas com deficiência.

A Constituição de 1988 trata a igualdade como base da democracia e enfatiza: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988. p. 292). Neste aspecto, consideramos a necessidade de se defender, os direitos básicos de todas as pessoas, e de forma particular, daquelas consideradas vulneráveis socialmente, pontua-se a atuação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Com Deficiência (CONADE).

A principal competência do CONADE é acompanhar e avaliar o desenvolvimento da Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer, política urbana, dirigidas a este grupo social (Brasil, 2004, p. 20).

Com a finalidade de monitorar e avaliar as políticas voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência, a CONADE é um importante órgão fiscalizador das políticas públicas voltadas para essas pessoas, fazendo-se fundamental para a qualidade de vida das mesmas.

PRIMEIRA SOCIEDADE DE PAIS AUTISTAS

Desde a antiguidade, pessoas com algum tipo de deficiência eram excluídas da coletividade. Principalmente, pelo receio de algumas famílias sobre a opinião da sociedade, muitas vezes isolava se essas pessoas do convívio social. A primeira sociedade de pais de autistas surgiu na Grã-Bretanha, em 1962. Desde então, formaram-se diferentes sociedades em distintos países com um progresso considerável, tanto na divulgação de informações sobre o problema destas crianças, quanto na provisão de escolas e instalações especiais (Castanha,2016).

As sociedades de pais de autistas satisfazem uma grande necessidade, quando aliviam o isolamento em que vivem as famílias autistas. Uma valiosa função dos grupos de pais é informar ao público em geral, e aos poderes públicos, local e federal dados fundamentais sobre as condições precisas e contextualizadas dos seus filhos e das suas filhas com autismo. Outro aspecto da função informativa da sociedade de pais é recolher detalhes sobre todos os serviços existentes, catalogando cada um deles de forma atualizada e constante. Algumas famílias têm dificuldade em levantar, por si mesmas, estas informações.

É ainda importante o papel das associações de pais na melhoria das condições atuais dos serviços, pois os mesmos atuam como grupo de pressão, apresentando as necessidades das crianças às autoridades, no sentido de obter delas os serviços legais necessários.

Em 8 de agosto de 1983, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos de Pessoas Autista (AMA) no Brasil, no Estado de São Paulo. Devido à grande divulgação da associação e seu trabalho, pais de indivíduos autistas que ainda não conheciam a Associação, procuraram a AMA e foram incentivados a criarem associações em seus respectivos estados e municípios aumentando assim, o número de colaboradores da causa.

A AMA é uma entidade sem fins lucrativos que tem como objetivo primordial promover assistência social, saúde, educação, incentivar a pesquisa e desenvolver projetos sociais e fazer cumprir os direitos conferidos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo moderno, muitas pessoas apresentam diversos problemas emocionais e psicológicos. Em números cada vez mais alarmantes, pessoas típicas³ têm que lidar com estresse, depressão, ansiedade, trauma psicológico, vícios, sofrimento, desarmonia conjugal, e uma infinidade de outros conflitos. E estas desordens não são passageiras e em muitos casos nem mesmo curáveis, tornando-se uma batalha para a vida toda, para alguns indivíduos. Alguns conseguem motivações internas para vencer as batalhas, ao passo que outros se tornam cada vez mais esgotados e estressados, perdendo a autoestima e gradativamente iniciando num declínio ocupacional cada vez mais intenso.

O sentimento de ansiedade é um sintoma comum em qualquer ser humano. Caracteriza-se por um sentimento difuso e desagradável, acompanhado por sintomas físicos, considerado uma resposta a uma ameaça desconhecida, interna, vaga, que deu origem ao conflito. Esses sintomas tendem a se alterar de pessoa para pessoa, variando do que é aceitável ao patológico.

Segundo Oliveira *et al.*:

A ansiedade é uma resposta natural do organismo a circunstâncias adversas – como situações de perigo, de medo ou de estresse, desafios, tomada de decisões e obrigação de resultados – e estimula o indivíduo a entrar em ação. Caracterizada também como estado emocional negativo, a ansiedade pode se manifestar como nervosismo, preocupação e inquietação (Oliveira *et al.*, 2020, p.3).

Nos casos de TEA, identificamos algumas semelhanças, especialmente no que diz respeito às situações adversas experimentadas pelas famílias. Pois, conforme relatamos, o surgimento de uma criança com TEA promove mudanças no meio familiar, podendo essas mudanças impactar significativamente a estrutura familiar, gerando separação e abandono.

Não saber o que fazer, ter medo do futuro ou vergonha dos familiares e da sociedade, são alguns dos elementos estressores iniciais que a família com criança/adolescente com TEA está sujeito a vivenciar.

3 Aquelas que apresentam desenvolvimento neurológico, comportamental ou psiquiátrico dentro da média esperada pela sociedade.

É importante reforçar que a assistência multidisciplinar à pessoa com autismo é fundamental para o desenvolvimento e qualidade de vida, para tanto, o acompanhamento aos pais faz-se necessário para que a estimulação continue acontecendo, tendo em vista o real desenvolvimento.

Os espaços de acolhimento e escuta propiciam ajuda aos pais/familiares para entenderem o que é o TEA, sem perderem de vista a singularidade da criança/adolescente que está ali acometida, nesta perspectiva é possível que a inclusão se dê na família como o primeiro núcleo de acesso social da criança, para que, a partir deste, ela possa acessar todos os demais.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Milene Rossi Pereira; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Qualidade de vida dos cuidadores de crianças com transtorno do espectro autístico. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federal**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**, Brasília: 2015, 69p.
- BRASIL. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade, Ministério das Cidades. **BRASIL ACESSÍVEL: Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana**. 2004.
- BRITES, Luciana; BRITES, Clay. **Mentes únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019.
- CASTANHA, Juliane Gorete Zanco. **A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.
- LACERDA, Lucelmo. **Transtorno do espectro autista: uma brevíssima introdução**, Curitiba: CRV, 2017.
- LOPES, Victória Druzian. **Treinamento de pais: comportamentos para promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA**. Dissertação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SOARES, Vinícius Lacerda Gomes; BRITO, Lucelmo Lacerda de. Autismo no DSM-5-TR, o que mudou? **Research, Society and Development**, v. 13, n. 9, 2024.

MEIMES, Máira Ainhoren; SALDANHA, Helena Castro; BOSA, Cleonice Alves. Adaptação Materna ao Transtorno do Espectro Autismo: Relações entre Crenças, Sentimentos e Fatores Psicossociais, **Psico**, Porto Alegre, v. 46, n. 4, 2015, pp. 412-422.

OLIVEIRA, L. P. *et al.* **Vamos falar sobre ansiedade?** Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde da Unicesumar, 2020.

SEGREGAR. In: DICIO, **Dicionário Priberam on line**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/segregar>. Acesso: 15/06/2025.

SILVA, Y. F. e.; BOIA, Y. I. K. Turismo e Responsabilidade Social – Uma reflexão sobre os direitos das pessoas com necessidades especiais. **Turismo, Visão e Ação**, v. 5, n.1, 2003.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação: Transtorno do Espectro do Autismo**, Brasília: 2019, 24p.

RACISMO E EDUCAÇÃO BÁSICA

Luzia Aparecida do Nascimento¹

Maria José Miranda Rocha²

INTRODUÇÃO

Enquanto diretora de escola de educação básica, por aproximadamente dez anos, presenciei, por diversas vezes, certa dificuldade por parte de professores e professoras, em relação ao tratamento dispensado às crianças negras no espaço escolar. Em um entendimento perverso e equivocado, alguns profissionais docentes apresentam limitações em lidar com o “diferente” e na tendência insana de padronizar todos os alunos e alunas, tendem a não acolher e mesmo a não aceitar, tudo que não corresponde ao padrão considerado “normal”.

Assim sendo, não por acaso, crianças atípicas, crianças obesas, criança indígenas e crianças negras, na maioria das vezes, não são incluídas e nem tampouco acolhidas na escola, porque fogem do padrão de normalidade pré-estabelecido por profissionais encarregados de atendê-las. Há um lamento generalizado, por parte de professores e professoras de que não estão preparados para lidar com essas crianças. Assim, em alguns casos, acabam por deixá-las excluídas, à parte, porque entendem que não conseguem, predeterminando que não são capazes de aprender.

Como consequências diretas dessa exclusão, surgem desempenhos abaixo da média e trabalhos com qualidades comprometidas, reforçando os estereótipos de que essas mesmas crianças (excluídas) são menos inteligentes

1 Possui licenciatura em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Educação, é Professora da Rede Municipal de Rondonópolis, MT.

2 Possui bacharelado em psicologia, licenciatura em história, especialização em Atenção à Saúde da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. Mestrado em Psicanálise Educação e Sociedade, é Professora da Rede Municipal de Rondonópolis, MT.

ou apresentam déficit de atenção. Este diagnóstico acaba sendo aceito por pais, coordenadores, diretores e comunidade escolar de modo geral.

Neste capítulo estaremos pautando as vivências e os desafios enfrentados por meninos e meninas negros e negras, ao longo da educação básica e de forma particular o racismo que marca profundamente a vida dessas crianças, principalmente na adolescência, fase em que se apresentam mais tímidas. Justamente nesta etapa da vida, em que estão começando a tomar consciência da exclusão e do racismo na escola, geralmente, sofrem sozinhas, porque a escola entende que o racismo praticado contra essas crianças é brincadeira inofensiva, orientando quase sempre a “deixar pra lá”, ou seja: ignorar.

Educadores de modo geral, não desenvolveram, ainda, a sensibilidade necessária para compreender a dor que crianças negras sentem no espaço escolar, especialmente quando têm que enfrentar sozinhas, todo o desprezo gerado pelo racismo. Sentimentos como desamparo, tristeza e solidão são comuns entre crianças negras em idade escolar. Na maioria das vezes, estas crianças se isolam e este isolamento afeta profundamente seu processo de aprendizagem, num círculo vicioso, no qual quanto mais é submetida a esta exclusão, maiores dificuldades terá em assimilar os conteúdos propostos pela escola, sendo prejudicada e excluída reiteradamente. E mais, quanto mais escuro o tom da pele, maiores serão os desafios relacionados ao racismo.

Para melhor aprofundarmos nessa discussão, dividimos este capítulo em duas seções, na primeira apresentamos um breve estudo a respeito das vivências das crianças negras nas escolas de educação básica e na segunda e última parte, aprofundamos um pouco mais nesta questão, conceituando a Discriminação racial e problematizando a aplicação da Lei 10.639/2003. Por fim encerramos o capítulo na firme convicção de que mudanças são necessárias para que haja equidade na educação básica brasileira.

CRIANÇAS NEGRAS NA ESCOLA: VIVÊNCIAS E DISSABORES

Crianças negras, quase sempre vítimas de racismo na escola, mostrando-se tímidas e retraídas, especialmente na educação infantil. Já no ensino fundamental, para evitar os estigmas e apelidos, quando não compreendem as relações e quando não entendem os conteúdos,

permanecem em silêncio e não buscam o apoio do professor ou da professora por medo da indiferença, tão presente no espaço escolar.

Na adolescência, quando começa a ter maior consciência a respeito de sua identidade racial, para a criança negra intensifica-se um processo já iniciado na educação infantil, em que se percebe diferente e em muitos casos, excluída. Por ser considerada diferente, fora do padrão de beleza eleito como o verdadeiro e único: o das crianças brancas, crianças negras notam que não têm a “beleza padrão” exigida pelo ideal branco, posto pela sociedade.

É importante refletir sobre a realidade da criança negra na escola, buscando compreender como ela lida com o racismo, quais são as dores silenciosas que essa criança tem enfrentado no seu dia a dia e como ela tem sobrevivido a tudo isso. Quais são seus medos e angústias? Estas e outras questões podem desencadear importantes reflexões para o fortalecimento da luta antirracista, no chão da escola.

Escolas brasileiras são *atravessadas* pelo racismo. O racismo que atravessa as escolas brasileiras influencia negativamente o aprendizado das crianças negras, pois, a maioria delas nunca se sentiram verdadeiramente acolhidas e nem mesmo bem vindas no espaço escolar. Essa exclusão se inicia na educação infantil e se perpetua ao longo da vida escolar da criança, em todo o seu percurso, para além da educação básica, alcançando até mesmo a graduação e a pós-graduação.

De acordo com Iolanda Oliveira (2006) o racismo se constitui em um fenômeno tão velho quanto a própria história da humanização, um componente que é parte das experiências históricas de todos os povos. Em consonância com Oliveira, compreendemos que o racismo está presente no seio da sociedade contemporânea, assim como sempre esteve presente na sociedade escravocrata, que conseguiu manter seus privilégios por séculos, em detrimento da população negra, negligenciando e excluindo esta população dos direitos básicos de sobrevivência humana.

Luana Tolentino (2023) jovem autora negra brasileira, relata ter sido vítima de racismo na escola quando criança, assim como milhares de meninas negras. Ao relatar seu sofrimento com tanto realismo, consegue nos reportar à nossa própria infância negra, sobrevivente do racismo estrutural, que afeta profundamente nossa jornada escolar e mesmo profissional, deixando sérias

marcas e sequelas na nossa capacidade de nos auto afirmar com segurança e altivez, enquanto mulheres negras.

Tolentino (2023) relata que a história de sofrimento e exclusão na escola não é uma história só dela. Segundo a autora estudos comprovaram que

O estresse provocado pela discriminação racial tem um efeito significativo de desgaste no cérebro em desenvolvimento das crianças e não é só isso o racismo também afeta outros sistemas biológicos dos alunos provocando danos na aprendizagem, no comportamento, na saúde mental e física dos meninos e meninas em idade escolar (Tolentino 2023, p. 31).

O racismo afeta de forma frontal o aprendizado das crianças negras, quando estas são negligenciadas nas escolas, podendo ser considerado como um “câncer social” que mata, exclui e afeta a saúde das crianças e da população negra de modo geral. Segundo a mesma autora: “A discriminação racial tem negado às crianças negras o direito a uma vida plena, segura e feliz” (Tolentino, 2023). Por esta e tantas outras razões, é preciso que a sociedade se responsabilize pelo combate ao racismo que estrutura as relações e fere de morte meninas e meninos negros. Assim como Tolentino (2023) consideramos que esta é uma tarefa urgente e necessária, que tem que ser assumida por todos.

Contudo, a escola nem mesmo aborda as temáticas relacionadas às questões étnico-raciais na formação continuada. Aliando racismo estrutural à falta de interesse, vamos ter como consequência o não cumprimento das leis em vigor, que são fundamentais para o combate ao racismo.

E nossas crianças negras permanecem na invisibilidade, como se não existissem.

No momento que a escola atua difundindo preconceitos ou discriminações, deixa de promover a vida e torna efetivo o processo de aniquilamento da identidade da criança negra. Os atos conscientes e inconscientes dos professores, equipe diretiva e demais servidores, em relação às crianças negras, magoam e marcam profundamente por toda a vida. (Fiabani; Fiabani, 2020, p.640)

A escola precisa se constituir em espaço de construção do respeito e aceitação do outro para que todos possam conviver em harmonia, com reais possibilidades de construir conhecimento.

As instituições de ensino precisam reverberar o conhecimento da

história e da cultura negra africana, compreendendo que o etnocentrismo é uma construção perversa, que exclui outras culturas de forma vil e desrespeitosa, afetando demasiadamente todas as crianças negras e o desenvolvimento saudável dessas crianças.

DISCRIMINAÇÃO RACIAL

O racismo sempre esteve presente na história do Brasil, causando toda sorte de exclusão, maldade e violência para pessoas negras. Mesmo quando o Brasil vendia para o mundo uma imagem falsa de harmonia racial entre brancos e negros, as pessoas negras que viviam por aqui, sabiam e sentiam que essa paz propalada fazia parte de um mito. O *Mito da Democracia Racial*³, questionado posteriormente por intelectuais negros e por militantes do movimento negro organizado.

A verdade é que a tensão entre negros e brancos sempre foi muito presente no Brasil e nunca deixou de existir. Avançamos na luta por direitos, especialmente com a Lei 10639/2003, contudo, a luta por direitos e reparação continua tão gritante como antes da existência da própria Lei.

Abdias Nascimento, em seu livro: *O Genocídio do Negro Brasileiro*, afirma que sempre houve um projeto de genocídio do negro no Brasil e uma das formas de eliminação consistia no branqueamento da raça. Neste sentido, Nascimento afirma:

O processo de miscigenação fundamentada na exploração sexual da mulher negra, foi erguido como um fenômeno de puro e simples genocídio. “O problema” seria resolvido pela eliminação da população afrodescendente. Com o crescimento da população mulata, a raça negra iria desaparecendo sob a coação do progressivo clareamento da população do país (Nascimento, 2016, p.84).

Como podemos ver, a *Necropolítica*⁴ brasileira não foi um acaso. Ela

3 É a falsa ideia de que o Brasil é um país onde todos vivem em igualdade, independentemente da cor da pele, onde não há racismo.

4 O conceito descreve como, nas sociedades capitalistas, instituições — como governos — promovem políticas que restringem o acesso de certas populações a condições mínimas de sobrevivência. Criam regiões onde a vida é precária e onde a morte é autorizada. Ao fazer isso, definem quais indivíduos devem viver, e quais devem morrer — e como deve ser sua morte. Necropolítica é o poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Mbembe explica que, com esse termo, sua proposta

é uma construção, a população afrodescendente brasileira sempre viveu sobre essa ameaça, nunca houve um momento de paz nem mesmo para as crianças. A discriminação racial nega às crianças e às pessoas negras o direito a uma vida plena e saudável, ao mesmo tempo em que tira direitos, nega o potencial dos grupos discriminados de forma planejada e objetiva, mantendo privilégios dos sempre privilegiados, em detrimento dos sempre discriminados.

A discriminação racial é a manifestação comportamental do preconceito, ou seja, a materialização da crença racista em atitudes que efetivamente limitam ou impedem o desenvolvimento humano pleno das pessoas pertencentes ao grupo discriminado e mantem os privilégios dos membros dos grupos discriminadores à custa do prejuízo dos participantes dos grupos discriminados. (Silva, 2001, p. 75)

Atualmente diversas leis brasileiras, fruto da luta incansável dos Movimentos Negros, tentam coibir o racismo, mas essa é uma tarefa difícil e não se consolidará sem o apoio de toda sociedade e daqueles que nos representam nos parlamentos brasileiros. Uma prova disso é a própria homologação da Lei 10.639/03, que pode ser considerada um marco na história da luta antirracista. Porém há mais de duas décadas homologada, o Brasil ainda não consegue efetivá-la, pois ainda há dificuldades por parte das instituições, no que diz respeito à incorporação da mesma nos processos escolares.

A lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica brasileira é sem dúvidas um caminho para o reconhecimento da história do povo negro no Brasil e do legado desse povo para a sociedade brasileira. Contudo, profissionais docentes pouco sabem da história dos povos africanos e afrodescendentes, assim, em muitos casos, continuam a desenvolver trabalhos equivocados e parciais, até mesmo apresentando o negro e sua história de forma estereotipada, acirrando ainda mais a violência racial.

Se de fato almeja-se uma coletividade saudável, é importante que toda a sociedade se envolva na luta antirracista, porque o racismo afeta

era demonstrar as várias formas pelos quais, no mundo contemporâneo, existem estruturas com o objetivo de provocar a destruição de alguns grupos. Disponível em: <https://www.politize.com.br/necropolitica-o-que-e/#onde-surgiu-o-termo-necropolitica>.

todas as pessoas, negras e não negras, impedindo o estabelecimento do respeito e do reconhecimento do outro enquanto se humano.

Hoje, mais de vinte anos depois da instituição da Lei 10.639/03, quem continua lutando pela sua efetivação é principalmente o movimento negro, que como bem diz Nilma Lino Gomes (2017): *é educador*. Neste sentido, pode-se dizer que foi também o movimento negro quem lutou para uma maior compreensão da realidade do povo negro, e desta forma pressionar a sociedade para a efetivação de políticas públicas para a população negra.

O Movimento Negro no Brasil tem travado uma luta gigante na defesa do cumprimento das leis a favor da população negra, muitas vezes às custas de sangue, suor e lágrimas. É importante considerar que ao longo da história, o Movimento Negro tem sido resistência nessa luta que é necessária e legítima, grandes vitórias já foram alcançadas, mas é imprescindível continuar lutando e defendendo os interesses e direitos da população negra e de forma particular, das crianças.

É urgente que a escola tenha um olhar sensível e respeitoso com as crianças negras. Uma escola democrática, justa e acolhedora é direito garantido na Constituição brasileira, portanto, não é favor nem indulgência.

Nos últimos dez anos, temos percebido certo retrocesso e certa descontinuidade das pautas antirracistas, e até mesmo a desqualificação das lutas ancestrais relacionadas aos povos africanos e indígenas. Esta condição social contextualizada, imposta pelos discursos e contextos possuem uma intencionalidade em si mesma, disseminando ideias e gerando opiniões equivocadas que chegam ao ponto de considerar os povos negros e indígenas menos capazes, menos inteligentes.

Uma opinião preestabelecida imposta pelo meio, pela época e pela educação, acaba regulando as relações pessoais e sociais, permeando toda uma sociedade e alcançando todas as relações humanas, intensificando indisposições e julgamentos negativos, produzindo pessoas estigmatizadas e estereotipadas.

Pensar a educação básica de qualidade, democrática e acolhedora para todos os alunos, respeitando os preceitos da constituição brasileira é pensar caminhos que apontem para uma utopia possível: a superação do racismo! Enquanto não formos capazes de incluir todos os alunos e todas

as alunas, independente de etnia, raça e religião, não seremos capazes de construir uma sociedade justa e igualitária e nem mesmo uma educação de boa qualidade, pois a qualidade passa pela inclusão, pelo acolhimento e pela democratização do ensino para todos e todas.

Brito (2011) ao estudar a formação de docentes em cursos de Licenciaturas em Educação Física, evidencia que as Instituições de Ensino Superior ainda não têm possibilitado aos estudantes acesso ao conhecimento que lhes permitam compreender as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira como consequência (derivada) do racismo estruturante das relações sociais e que, portanto, influenciam sob diferentes aspectos a educação brasileira. (Costa, 2013, p.115)

A escola segue sem uma solução que de fato gere impactos reais na educação básica brasileira. Na verdade, a maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) não oferecem, ainda, um trabalho sério voltado para a formação de professores, no que diz respeito às relações raciais. Assim, quando professores egressos destas instituições vão a campo, para o exercício da profissão sem o devido conhecimento, o que acontece é a reprodução do que vivenciaram em seus próprios cursos de licenciatura.

Quando professores e professoras reclamam que não estão preparados, que não sabem como trabalhar de forma combatente, as questões relacionadas ao racismo, não estão falando inverdades. Pois Universidades e institutos Superiores não preparam acadêmicos para uma atuação potente na luta antirracista.

Professores formados por estas instituições, geralmente vão para as escolas sem compreender as desigualdades raciais e todo o processo que as envolve. Por não compreenderem, quase sempre apresentam resistências em construir um projeto pedagógico que contemple a superação do racismo e a inclusão eficaz de estudantes negros e negras, promovendo de fato a democratização do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvidas, há um percurso a ser trilhado pela escola brasileira, no sentido de fazer valer a legislação antirracista, tão importante para a mudança profunda da realidade de exclusão que ainda acompanhamos.

Mudanças profundas se fazem necessárias nas estruturas curriculares das nossas escolas para que, de fato, possam acolher todas as crianças. Entendendo que este olhar já existe para a criança branca, não negra, portanto, já é hora de incluir e de proteger as outras crianças também.

Neste artigo apresentamos uma necessária discussão sobre os efeitos do racismo no processo de construção do conhecimento da criança negra em idade escolar, ou seja, nas aprendizagens escolares. Nestas palavras finais, enfatizamos que os efeitos do racismo aqui denunciado, apontam para uma dimensão que chega a alcançar o nível de adoecimento físico e mental da criança vitimada pelo racismo.

Defendemos pesquisas e publicações que problematizem a presença e o acolhimento saudável da criança negra em instituições escolares. É preciso dar visibilidade a este tema, trazer para o debate, mostrando a situação e exigindo um posicionamento real de educadores e educadoras, baseado no conhecimento científico e eliminando achismos sem fundamento teórico e epistêmico.

De alguma forma, todo o esforço, toda a luta do Movimento Negro Organizado no Brasil, desde a década de 1930, vem mudado paulatinamente a realidade das crianças negras nos espaços escolares. Encaminhando para a parte final desta breve reflexão, quero lançar mão de um excerto do Artigo: *A dor do inocente: implicações do racismo para a criança negra*: “Uma criança que cresce em ambiente hostil, sobretudo racista, não consegue interagir de forma natural, sem amarras. Ela se sente sufocada” (Fiabani; Fiabani, 2020, p.639).

Quem vivencia o racismo realmente sonha com um mundo outro, onde não exista o racismo, onde todos possam conviver com as diferenças, onde as pessoas possam ser tratadas com respeito e onde a condição para dignidade não seja a cor da pele. Propomos a diferença, a aplicação do novo⁵ que já ultrapassa a maioria, indicamos a educação antirracista pra logo! “Quem sabe faz a hora não espera acontecer!” (Geraldo Vandré, 1979).

⁵ Lei 10639/2003.

REFERÊNCIAS

COSTA, Cândida Soares da. Democracia Racial e Educação: uma Complexa Relação. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXAO, Lea Pinheiro (Orgs.) **Olhares sobre a educação**, Cuiabá: ADUFMAT, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador-** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FIABANI, Tainá; FIABANI, Adelmir. A dor do inocente: implicações do racismo para a criança negra. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, 2020, p. 628-647.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, Iolanda de. Raça, Currículo e Práxis Pedagógica. In: OLIVEIRA, Iolanda de. (Org.). População Negra e Educação Escolar. **Cadernos Penesb**, Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, n.7, Niterói: EdUFF, 2006.

TOLENTINO, Luana. **Sobrevivendo ao racismo:** memórias, cartas e o cotidiano da discriminação no Brasil. Campinas-SP: Papirus 7 Mares, 2023.

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francyslene Pereira Neves¹

INTRODUÇÃO

Pautar as relações étnico-raciais nas instituições de Educação Infantil é fundamental para o estabelecimento de interações saudáveis, desde os primeiros anos de creche, não somente entre as crianças, mas principalmente entre as pessoas adultas responsáveis por elas. Neste sentido, compreender o processo de construção da identidade da criança negra torna-se fundamental para todas as crianças: brancas e negras.

A superação de situações discriminatórias, na formação da identidade da criança negra, dependerá substancialmente do compromisso ético do/da profissional docente responsável por ela na educação infantil. Pois, o respeito às crianças negras e suas infâncias e a indignação diante do racismo que assola a vida de todas as pessoas negras em nosso país e incide sobre as suas vidas desde a infância até a velhice, precisa ser cultivado, desde muito cedo (Gomes; Araújo, 2023).

Neste capítulo buscamos aprofundar esta discussão, evidenciando as diversas consequências do racismo e da discriminação na subjetividade das crianças negras, especialmente as pretas. Para a melhor compreensão do assunto, dividimos o texto em duas seções: a primeira busca caracterizar a criança negra nos espaços coletivos, de forma específica na educação infantil e a influência das relações interpessoais no desenvolvimento de sua identidade, no que diz respeito às marcas (do racismo) que podem afetar a sua autoestima. Na segunda e última seção pautamos a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003, que estabelece o ensino de História e Cultura

1 Possui Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Educação Especial e Inclusiva Com Ênfase em Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa, Mestrado em Educação.

Afro- brasileira e Africana nas instituições de ensino, evidenciando sua importância para a criança negra e as consequências da omissão da Lei.

Todas as crianças têm o direito de conhecer e valorizar a história de seus antepassados, suas origens, seus artefatos culturais, e como eles contribuíram e contribuem para a construção do país. É importante contemplar e valorizar as culturas regionais, as religiões de matrizes africanas, e as diferentes formas de se viver para que as crianças se reconheçam como parte de um país diverso em culturas (Rondonópolis, 2016, p.92-93).

De acordo com a Política Municipal de Educação Infantil (PMEI) de Rondonópolis, todas as crianças precisam sentirem-se valorizadas no espaço escolar, sem medo de se expressar, sem receio de participar das propostas e principalmente tendo a oportunidade de se reconhecer nas estampas da escola.

A criança negra precisa de referência positiva na escola, precisa sentir o quanto é amada e considerada, na sua individualidade, reconhecendo a beleza de suas características físicas, da cor retinta de sua pele, da textura crespa de seus cabelos. É papel da escola ensinar isto a ela.

MARCAS DO RACISMO AFETAM A AUTOESTIMA DA CRIANÇA NEGRA

As infâncias são vivenciadas e construídas de modos desiguais ao redor do mundo, a forma como são produzidas depende fundamentalmente do pertencimento social e racial da criança. Sabemos que as crianças negras são as mais desamparadas no seio familiar e nos espaços coletivos, porque geralmente fazem parte de contextos sociais menos favorecidos ou mesmo vulneráveis, sendo desde muito cedo, expostas a representações que inferiorizam sua imagem e sua cultura.

No que diz respeito às famílias das crianças negras, os pais, primeiros responsáveis pela integridade física e emocional da criança, em muitos casos não estão preparados para educa-las para a valorização dos seus fenótipos, mesmo porque não aprenderam a valorizar suas próprias características físicas. Assim, nem sempre conseguem promover a autoestima dos meninos e das meninas afrodescendentes. E na escola, a situação parece tonar-se ainda mais complexa, pois as crianças estão

expostas a novos contextos, a novas relações, que nem sempre valorizam as diferenças. Por esta razão, e por tantas outras, na educação infantil é preciso estar atento às relações interpessoais e de forma particular às situações de discriminações raciais.

“Os profissionais de educação também são agentes reprodutores do racismo no ambiente escolar. Desde a Educação Infantil, diversas pesquisas indicam a existência de um tratamento diferenciado dado para crianças negras e brancas” (Dias; Barzano, 2023, p. 15). Considerando a afirmação dos autores supra citados, percebemos que na creche, com crianças de zero a três anos de idade, a situação pode ser ainda mais complexa, pois neste espaço a criança vive processos intensos de trocas e de contatos físicos com as pessoas adultas responsáveis por elas. é preciso voltar o olhar para estas relações (entre as pessoas adultas e as crianças), especialmente nos momentos de acolhida e de despedida da criança, verificando o quanto essas relações estão lhe proporcionando experiências desejáveis e positivas, pensando em sua trajetória de desenvolvimento cognitivo e emocional.

Portanto, é de suma importância que professores, professoras, estagiários, estagiárias, responsáveis por crianças pequenas, estabeleçam contatos significativos com todas as crianças de diferentes características e culturas, com o mesmo interesse e na mesma intensidade.

É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de representar o mundo, atribuindo significado a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outros, começam a se constituir nesse período. (Santanna, 2010, p. 18)

O conhecimento epistemológico sobre o percurso da população negra no Brasil, o acompanhamento dos resultados de pesquisas e o reconhecimento dos direitos das crianças, são elementos estruturantes para o estabelecimento de ações que promovam igualdade étnico-racial na primeira infância, dando visibilidade à criança negra e criando possibilidades para protagonismos outros, para além do que está posto.

Para que esse trabalho se realize, há algo a superar: não se pode incorrer em práticas improvisadas. É preciso planejar previamente as atividades, ter objetivos claros, preparar o espaço físico de forma confortável, informar a família, explicar claramente às crianças o que será feito (de acordo com a sua faixa etária), registrar e avaliar

a atividade desenvolvida. São, na realidade, iniciativas que deverão ser seguidas na realização de toda e qualquer prática pedagógica, mas, nesse caso, tematizando a questão afro-brasileira e africana na educação infantil (Brasil, 2013, p.19).

De acordo com o documento - Política Municipal para Educação Infantil de Rondonópolis: construindo caminhos - a questão racial deve ser contemplada no Projeto Político Pedagógico das instituições, incorporando dia a dia essas práticas ao cotidiano:

Os conhecimentos relativos ao tema racial devem ser contemplados no projeto político pedagógico das unidades. Isto pode ocorrer através de um projeto institucional que contemple conhecimento, formação continuada, alteração coletiva de práticas pedagógicas para a igualdade racial, envolvimento das famílias e da comunidade nesta temática. Tais projetos podem ocorrer ao menos uma vez ao ano e as práticas desenvolvidas/ alteradas deverão ser incorporadas paulatinamente ao cotidiano da instituição (Rondonópolis, 2016, p. 92).

Pensando em fomentar a temática étnico-racial na instituição escolar, um bom começo pode ser a organização do espaço físico, dos materiais disponíveis para as crianças e da utilização do tempo para as atividades que incluem a temática.

O currículo também deverá estar voltado para a construção de identidades étnico-raciais positivas, bem como para o respeito à diversidade étnico-racial, cabendo a participação de todos profissionais da escola. Entretanto, cabe ao professor o papel de ser o organizador, mediador, instigador, elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitam às crianças a construção de formas positivas e igualitárias de pensar, sentir e agir em relação a si e ao outro (Rondonópolis, 2016, p.92-93).

Também pode ser interessante a realização de um diagnóstico, envolvendo todos os profissionais, buscando identificar como o racismo e as questões da diversidade racial estão sendo tratadas na unidade. Neste sentido, outro material que pode contribuir é o fascículo - *Educação Infantil: práticas promotoras de igualdade racial* - do Ministério da Educação (MEC), este é um excelente norteador para a realização do diagnóstico e do projeto institucional sobre a temática étnico-racial.

É necessário pensar em algumas possibilidades que possam ser desenvolvidas, no dia a dia da instituição para valorizar as crianças negras,

incentivando-as diariamente a apreciarem sua própria imagem: reforçando a beleza da sua cor e do seu cabelo, exaltando suas muitas habilidades, proporcionando a estas crianças o acesso a materiais que contemplem suas existências. Revistas, livros e histórias com personagens negros e negras, nos quais ela possa se ver representada, ornamentar a escola com estampas de pessoas negras em situações positivas também pode ser uma excelente ideia.

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. [...] Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2017, p.38).

Conforme o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana,

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade, para a construção da inteligência e para a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação racial. Isso faz com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira (Brasil, 2013, p. 48-49).

A intermediação docente é parte central dessas aprendizagens, por isso é tão importante a dimensão formativa no espaço escolar. Somente por meio de uma sólida formação teórica específica sobre esta temática, será possível instrumentalizar professores e professoras para um trabalho voltado verdadeiramente para uma educação antirracista.

PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEI 10.639/2003

A Lei 10.639/2003² normatiza a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas instituições de ensino formais, proporcionando no ambiente escolar o combate ao racismo, a partir da alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB).

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (Brasil, 2003, n.p.).

Os preceitos da Lei apontam para reconhecimento, valorização e respeito às crianças negras e às suas histórias e culturas. O combate ao racismo e à discriminação são ações importantes a serem desenvolvidas na escola, desde a educação infantil, pois a dignidade de todas as crianças precisa se tornar realidade no interior das instituições educacionais (Brasil, 2012).

O racismo se infiltra em todos os espaços, ecoando ideias que mutilam as possibilidades de existência e construindo vidas encarceradas dentro de uma sobrevivência subalterna. Para a efetivação desse processo, inúmeras ações cotidianas adensam estereótipos, fixando destinos preestabelecidos para as crianças negras pequenininhas, as mulheres negras e os homens negros (Santiago, 2019, p. 87).

² A lei 10.639/2003, foi sancionada em 9 de janeiro, de 2003, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Essa Lei altera a LDB e torna obrigatório, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras, contemplando o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, valorizando a participação do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2004).

Profissionais docentes precisam cada vez mais, organizar, planejar e executar atividades que permitam à criança negra desenvolver significações positivas para a construção de sua identidade racial, buscando superar práticas discriminatórias, eliminar estigmas e dar visibilidade à contribuição da população negra afrodescendente na formação e construção da sociedade brasileira. Evitando o silenciamento das questões que envolvem racismo, preconceito e discriminação em instituições educacionais, pois esta prática (tão utilizada por profissionais docentes) não contribui para a emancipação negra no Brasil.

Nesse sentido, Eliane Cavalleiro (2005) afirma:

O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais (...) reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” - livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males (Cavalleiro, 2005, p. 11-12).

As práticas educativas na Educação Infantil devem ser conduzidas de forma que as professoras e os professores conheçam as singularidades de cada cultura, para atuar no cotidiano das instituições escolares pautando o respeito mútuo e assegurando em seu planejamento experiências desafiadoras e estabelecendo boas relações com toadas as crianças, sem distinção de cor, raça ou pertencimento social (Mato Grosso, 2018).

No entanto, para que efetivamente sejam assegurados os direitos de cada criança de forma individual e de todas elas, coletivamente, além de boa formação teórica é necessário também, ter empatia. Além disso, mudanças na formação docente envolvendo conteúdos que abordem novas atitudes e posicionamentos junto às crianças negras e brancas pode ser interessante. Especialmente se houver um amplo esforço para essa atualização, buscando a justa promoção do pleno desenvolvimento de todos, no que diz respeito às questões raciais.

Segundo Silva (2025)

A escola legitima o privilégio do ser branco, não apenas por meio da decoração e dos recursos pedagógicos utilizados, mas também e, talvez, até de forma mais intensa, pela forma de abordar a criança/o adolescente/ e a juventude negra. São tratamentos diferenciados, para aqueles considerados diferentes. E, se existem os diferentes, é porque existe um padrão de “normalidade”, criado, produzido com base no padrão branco-europeu em detrimento da cultura negra, africana (Silva, 2025, p. 73).

Para alterar a situação de subalternidade ocupada por estudantes negros e negras no espaço escolar, exige-se que professoras e professores se comprometam com uma educação antirracista, fundada numa perspectiva de equidade, ampliando o universo sociocultural das crianças desde a mais tenra idade, fazendo com que o educar e o cuidar não omitam práticas pedagógicas integradoras e que não corram o risco de envolver somente crianças brancas nas ações cotidianas.

Combater a discriminação e promover a desconstrução do mito da democracia racial, passa por educar e ensinar crianças negras e brancas a compreender e a respeitar a todos e a todas no contexto escolar, ensinando-as a lidar de forma assertiva, com as tensões criadas pelo racismo e pelas discriminações.

Este é um desafio para a educação infantil, pois quanto mais cedo começarmos a discutir o problema da discriminação, maiores nossas possibilidades de mudança dessa realidade, no que concerne ao desenvolvimento saudável das crianças. Assim, reconhecemos que na Educação Infantil as crianças aprendem a valorizar as diferenças, construindo suas identidades e contribuindo para a construção de uma sociedade melhor e mais respeitosa, sem preconceito e discriminação, de nenhuma natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a Educação Infantil como um espaço multirracial, entende-se que todas as crianças de diferentes etnias devem ser compreendidas e expostas a valores e representações de forma positiva, contribuindo para a construção de suas identidades raciais. O desafio nesse sentido está na articulação da superação de preconceitos e práticas discriminatórias e no reconhecimento de diferentes culturas.

Neste capítulo, reconhecemos como necessária a mudança de comportamento das pessoas adultas responsáveis pelo atendimento na Educação Infantil, frente às crianças negras e às não negras, haja vista a necessidade de se construir relações mais afetivas e dialógicas numa dimensão antirracista e acolhedora para as crianças negras pequenininhas, já que o respeito mútuo, que pode ser ensinado.

A instituição de Educação Infantil não pode silenciar sobre o racismo, é necessária a proteção contra qualquer forma de violência (física ou simbólica). Inclusive, na forma como os diferentes corpos são cuidados, tocados e acalentados, certificando-se sobre a existência de acolhimento e distribuição de atenção, para todas e para cada uma, de forma individualizada.

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Brasília, DF, janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL., **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Ministério da Educação. 2004.

BRASIL, **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial,** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá, 2012.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC 2017.

DIAS, Daniela Coutinho Barreto; BARZANO, Marco Antônio Leandro. As Crianças Pretas me Convidaram a Ouvi-las: reencantando e reinventando o currículo a partir das histórias infantis. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 3, p. 1-20, Ano 2023.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (org.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**, 2018.

RONDONÓPOLIS. **Política Municipal de Educação Infantil: Construindo Caminhos (PMEI)**, Secretaria Municipal de Educação, Rondonópolis, MT, 2016.

SANTANNA, Patrícia Maria de Souza. “Um abraço negro”: Afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. P. & TRINDADE, A. L. (Org). **A Cor da Cultura** (Projeto). Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SANTIAGO, Flavio. **Eu quero ser o sol! (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 a 3 anos em creche**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

SILVA, Claudia Aparecida do Nascimento e. **A construção das identidades/diferenças das crianças negras na creche**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande/MS, 2025. 212p.

LITERATURA INFANTIL NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Claudia Aparecida do Nascimento e Silva¹

INTRODUÇÃO

O texto apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em educação, que teve como um dos objetivos mostrar a importância da apresentação de personagens negros, de forma positiva na literatura infantil.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e de inspiração etnográfica. O referencial teórico-metodológico se inspira no campo dos Estudos Culturais, articulados aos estudos das relações étnico-raciais e à sociologia da infância.

O local escolhido para a produção dos dados foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Rondonópolis, em Mato Grosso, MT. A principal técnica utilizada foi a observação participante, as crianças foram acompanhadas por um período de dez meses. Os sujeitos da pesquisa foram as crianças de 3 anos, do 3º Agrupamento da educação infantil, a professoras e a estagiária da turma. Priorizamos a utilização de codinomes, para preservar as identidades dos sujeitos da pesquisa.

LITERATURA INFANTIL: ALGUMAS POSSIBILIDADES

Ao discutirmos a literatura como artefato cultural pode-se afirmar que ela fortalece o ambiente antirracista contribuindo para que crianças negras se percebam representadas, elevando a autoestima e para que as crianças brancas reconheçam e valorizem a diferença, rompendo com as estruturas da branquitude normativa (Costa, Pereira, Dias, 2022, p. 125).

1 Doutora em Educação, professora efetiva da rede estadual e da Rede Municipal de Rondonópolis-MT.

Reconhecer e valorizar as diferenças no ambiente escolar, é uma necessidade da escola e a literatura infantil pode possibilitar este trabalho. Lima (2005) considera a literatura como um espaço não apenas de representação neutra, mas de criação e recriação de sentidos, buscando uma reflexão sobre diversos aspectos das relações raciais pautadas nas narrativas, com foco nos estreitamentos entre o imaginário e as condições materiais de existência da população negra.

Essas reflexões confirmam que o modelo comumente representado, interfere na realidade da população negra e reforça dominações. Constata-se, a princípio, que personagens negros figurariam como invisíveis, na literatura vigente. Assim, a primeira impressão é a de não existência. Contudo, aprofundando nas análises, Lima (2005) verificou que a não existência de personagens negros (as) na literatura infanto-juvenil está relacionada às histórias de amor, ao mundo das princesas e dos heróis... “Enfim, não eram visíveis nesses repertórios comuns” (Lima, 2005, p. 103).

No entanto, examinando outros enredos, Lima encontrou boa quantidade de personagens negros, entre escravizados ou vinculados à escravidão.

As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. A eficácia dessa mensagem, especialmente na formatação brasileira, parece auxiliar no prolongamento de uma dominação social real. O modelo repetido marca a população como perdedora e atrapalha uma ampliação dos papéis sociais pela proximidade com essa caracterização, que embrulha noções de atraso (Lima, 2005, p. 103).

A abordagem que se dá a essas narrativas, geralmente se encarrega de ensinar às demais crianças, uma superioridade sobre a população negra, gerando, além de mal estar e sofrimento, perdas reais e simbólicas. Essa forma de inferiorização vinculada às pessoas negras, ainda é muito explorada na literatura infantil brasileira.

Além da representação passiva da escravidão, as imagens das pessoas negras geralmente surgem marcadas por aspectos idiotizados ou por uma

natureza fragilizada, com enredos que sublinham o agente passivo (Lima, 2005). Outra caracterização encontrada por Lima (2005) nesse universo, são as caricaturas de mulheres negras, empregadas domésticas, como *as Nastácias*, de Monteiro Lobato.

Além dessas considerações feitas por Lima (2005), é preciso reconhecer que a literatura infantil consolidada no espaço escolar, por muito tempo se restringiu aos clássicos europeus, com princesas e príncipes de cabelos louros e olhos azuis. Contudo, essa realidade vem se transformando e outras possibilidades têm ganhado espaço, especialmente nas duas últimas décadas, com o avanço da legislação, no que diz respeito à questão étnico-racial. Neste sentido, pode-se mencionar:

- ✓ A Lei 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas, públicas ou privadas em toda a extensão da educação básica.
- ✓ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2004, resultado da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino dessas diversidades na educação básica;
- ✓ O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2009;
- ✓ O Estatuto da Igualdade Racial/2010, que objetiva garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, defesa dos direitos étnicos individuais e coletivos, o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Estas iniciativas legais, juntamente com outras publicações do Ministério da Educação (MEC), forjaram novas perspectivas para estudantes afrodescendentes, inclusive por meio da literatura infantil agenciada na escola, agregando a ela novos protagonistas, novos enredos e novas possibilidades, dando visibilidade a personagens negros, apresentando-os cada vez mais, em situações de positividade.

Em consonância com Sousa,

Consideramos, então, urgente que a escola [...] avalie a literatura infantil como peça-chave para a discussão de temas fundamentais, a exemplo das relações étnico-raciais; não como a postura utilitário-pedagógica, utilizada nos momentos de consolidação do gênero literário para crianças e, sim, como um espaço de leituras e debates, um espaço de desmistificação e afirmação da diversidade pela literariedade que o texto convoca (Sousa, 2017, p. 851-852).

Os recursos didáticos são elementos fundamentais no processo de subjetivação da criança em espaços coletivos, de modo particular na educação infantil. Não se ver representado (a) de forma positiva nestes materiais (reiteradamente) provoca na criança a sensação de desconforto e de inferioridade.

Recorremos à literatura infantil, por considerarmos seu potencial no trabalho com as questões étnico-raciais na educação das crianças, desde a mais tenra idade. Pois acreditamos que outras experiências são possíveis.

[...] a literatura infantil pode contribuir consideravelmente, uma vez que por meio dela a criança vislumbrará novos horizontes e terá um desenvolvimento intelectual e social que leve em conta o negro a partir de suas singularidades e não como um personagem estigmatizado pela predominância de uma cultura eurocêntrica (Souza, 2017, p. 852).

De acordo com Alcaraz (2018, p.10) “[...] a literatura estabelece discursos que possibilitam a identificação cultural por intermédio das personagens dos livros e por meio dos textos escritos”. Neste sentido, as crianças brancas sempre foram, e continuam sendo bem representadas nas imagens dos livros, das revistas, nos cartazes e em todos os demais recursos imagéticos da escola, ao passo que a criança negra, mesmo com avanço da legislação, dificilmente se vê representada.

Ao analisar 92 livros de literatura infantil, coletados no acervo do CEALE², utilizados com crianças dos 4 aos 6 anos, na rede municipal de Curitiba-PR, Alcaraz (2018) observou que o discurso estabelece a branquitude como norma de humanidade, ou seja, ideologicamente o

2 Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português.

discurso opera para estabelecer hierarquia racial. “Em outras palavras, o letramento literário racial ofertado pelos discursos dos livros analisados permanece a operar no silenciamento, invisibilização das pautas [...] e atua no fortalecimento de contextos que favorecem a branquitude” (Alacaraz, 2018, p.10)

É importante problematizar a utilização de livros de literatura infantil e também de livros didáticos, que ainda operam numa perspectiva eurocêntrica, pois a escola é diversa e cada vez mais, precisa contemplar essa diversidade.

Alacaraz, (2018) comprovou que, o que se vivencia no dia a dia de algumas escolas de educação infantil, e também no ensino fundamental e médio é a produção do discurso da branquitude reiteradamente, nas práticas e nos livros. Esse discurso produzido, reproduzido e sustentado nas escolas brasileiras precisa ser desconstruído e nós professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, temos a obrigação ética e política de trabalhar incessantemente nessa desconstrução, se, de fato acreditamos que outra realidade precisa e pode ser construída.

E, Freitas (2014) em sua pesquisa, analisou os livros de literatura infantil que compunham os kits da prefeitura de Belo Horizonte-MG e comprovou, por meio de evidências, que os livros podem contribuir com a luta antirracista, produzindo mudanças e valorização das pessoas negras, apreciando os saberes, as características físicas e culturais dos sujeitos antes negados e silenciados. Contribuindo efetivamente para uma ressignificação das relações étnico-raciais.

Os livros de literatura infantil investigados pretendem, assim, regular e governar seu público-leitor para lidar de outros modos com as relações étnico-raciais. Assim, observa-se, no material analisado uma nova rede de saberes ser tecida, na qual negros/as e indígenas são produzidos por meio de discursos mais plurais, nos quais características positivas possam ser a tônica de sua composição e divulgação (Freitas, 2014, p.13).

É interessante ressaltar que os kits organizados pela prefeitura de Belo Horizonte, fazem parte de uma política que visa atender às Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio, das escolas brasileira. Assim sendo, foram idealizados para se

tornarem artefatos culturais, para a produção de sujeitos educados para a ressignificação das relações étnico-raciais.

Partindo desta observação, nota-se o alcance das políticas públicas, quando voltadas efetivamente para a promoção da igualdade racial, já que políticas públicas mais gerais, não alcançam as especificidades das populações indígenas e negras no Brasil. Neste sentido,

[...] criar oportunidades para reflexões antirracistas no cotidiano da educação infantil é fundamental e a literatura infantil tem sido um dos suportes que fortalecem essa prática por conseguir afetar aqueles que têm acesso ao livro. No entanto, sabemos que somente a literatura infantil não consegue por si só dar conta de todas as questões que a discussão sobre a diversidade étnico-racial requer (Costa, Pereira, Dias, 2022, p. 125).

O compromisso com a reeducação das relações étnico-raciais na educação infantil, de fato, pode forjar as percepções de adultos e crianças, e quiçá alçar as diferenças como algo positivo para a vida em sociedade.

LITERATURA INFANTIL NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

No decorrer da pesquisa, na fase da observação participante, apresentamos às crianças alguns livros de literatura infantil envolvendo a temática étnico-racial, numa perspectiva antirracista (esses livros não faziam parte do acervo da escola, foram adquiridos com recursos próprios).

Segundo Robert Yin (2001, p.116): “A observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir uma variedade de funções [...]”. Assim sendo, com a devida autorização da professora regente da turma, lançamos mão dessas atividades e em meio às observações e registros, foi possível travar com as crianças calorosas discussões sobre o tema, anotando detalhes sobre suas percepções e seus apontamentos, mediante as narrativas.

As histórias selecionadas foram analisadas, não apenas do ponto de vista étnico-racial, mas, também do ponto de vista ético, estético e de fruição literária. Esse processo de escolha das obras literárias, envolvendo elementos como conteúdo e imagem, deram-me segurança com relação à qualidade do material utilizado.

As crianças são argutas ao estabelecerem sentidos, por meio da literatura infantil. De alguma forma, apresentam seus interesses, deixando fluir aquiescências ou desafetos, fornecendo elementos para uma melhor percepção sobre a construção de suas identidades/diferenças e para a identificação das conexões estabelecidas entre elas e as histórias lidas ou contadas. Neste sentido, juntamente com Oliveira:

[...] somos convidados a perceber a escola como um contexto híbrido. Um aparelho de sujeição, mas também, um local de negociação de significados, de articulação de elementos antagônicos, um terreno propício para a negação e reconstrução de saberes, para elaboração de novas práticas sociais (Oliveira, 2009, p. 53).

Nessa esteira de negação e reconstrução de saberes, as crianças negras vão se encontrando, se referenciando na literatura infantil, não somente quando esta apresenta personagens negros protagonizando temas polêmicos ou relacionados à militância, mas, também e principalmente, em situações coloquiais, como no caso do livro: *O Menino Nito*.

A história narra um fato do cotidiano, ocorrido com um menino negro, que era muito bonito. Assim, no momento da contação, caprichamos no relato dos detalhes relacionados à aparência do Menino Nito, reforçamos a beleza de sua pele escura, seus olhos negros e seus cabelos pixains, tão macios...

Após a contação da história, o diálogo com as crianças fluiu: fatos foram destacados, principais momentos lembrados e a negritude do menino enfatizada.

Na pesquisa com crianças, às vezes é preciso provocar um pouco mais para compreender melhor, “certo modo de questionar, averiguar, investigar, formular perguntas, manter olhos e ouvidos atentos, possibilita construir problemas e inventar caminhos investigativos insuspeitos com as crianças” (Dornelles; Marques, 2015, p. 113). Assim, seguimos com o diálogo firmando a beleza do menino protagonista e interpelando as crianças, até que se pronunciassem.

Não tardou, e surgiram diversos comentários: “Preto é feio. Branco é bonito, minha mãe disse!” (Clar). “Meu pai é preto, minha mãe é amarela!” (Mile) e Estrelinha completou: “Minha mãe é marrom” (Estrelinha).

As pesquisas que tratam da autoclassificação racial reforçam que os declarantes, em geral, recorrem a muitos termos, extrapolando os utilizados pelo IBGE (branco, preto, pardo e amarelo). Com as crianças não foi diferente. Elas utilizaram um vocabulário relacionado com o seu universo [...] (Silva, 2017, p. 3).

Mesmo sabendo quais são as pessoas negras, e quais são as brancas, é comum as crianças utilizarem as diferentes cores para classificá-las. Essa forma de identificação faz parte do universo infantil, quando se referem a pessoas brancas geralmente utilizam as cores mais abertas como rosa, vermelho e amarelo e quando se referem às pessoas negras comumente utilizam as cores mais fechadas como preto, marrom, azul, dentre outras.

No caso de Clar (menina loira, de olhos azuis), que conforme notado na observação participante, por diversas vezes brincou com bonecas pretas e interagiu com meninas negras, sem qualquer sinal de preterição, sua afirmativa: “Preto é feio. Branco é bonito”! Parece ter lhe escapado.

Por outro lado, o fato de brincar com bonecas pretas e de interagir com meninas negras, não significa, necessariamente, que as note bonitas. Ademais, ao que parece: “cor não é importante para selecionar os colegas na hora de brincar” (Silva, 2017, p.8). E mais, considerando que é uma criança muito esperta, quando percebeu que seu julgamento poderia não agradar, completou sua frase com: “minha mãe disse!” Esquivando-se de uma possível culpabilidade, já que a pessoa adulta que ali estava (no caso a pesquisadora) insistia em dizer a beleza do menino Nito.

Segundo Trinidad:

A análise da fala das crianças deve permitir apreender não só o que elas expressam sobre sua inserção e uma dada cultura, como também a configuração pessoal que dão aos significados coletivos compartilhados. Incluem-se aí, como não poderia deixar de ser, os preconceitos e as atitudes discriminatórias [...] (Trinidad, 2011, p. 84).

Pesquisadores (as) sociais que optam por desenvolver suas pesquisas com crianças, precisam estar atentos (as) com relação às suas falas: quando Clar afirma que preto é feio e branco é bonito e atribui a afirmativa a sua mãe, não se pode concluir, de imediato, que a criança esteja recebendo uma educação racista no seio de sua família (e isso até pode ser uma verdade).

Acompanhando as crianças por dois semestres, verificamos que Clar, todas as vezes em que não queria fazer algo, ou não queria participar

de alguma atividade, utilizava como estratégia, sua genitora. Assim, dizia que sua mãe não queria, sua mãe não autorizava, ou simplesmente não deixava.

Essa afirmação: “Preto é feio. Branco é bonito”, nos diz muito sobre Clar e sobre sua constituição, enquanto menina branca, de olhos azuis, pois o racismo existe e se atualiza em função do contexto histórico e dos processos coloniais que o produz. Assim sendo, em meio à influência de fatores sociais e culturais, Clar (imersa nestes processos) mesmo brincando com bonecas negras, e mesmo interagindo com meninas negras, também apresenta sinais que apontam para o racismo, assim, sua afirmação surge como expressão do racismo que carrega, mesmo que de forma irrefletida.

“Para conhecer as crianças, é necessário, primeiramente, não apenas ouvi-las, mas, sobretudo, escutá-las” (Teodoro, 2020, p. 122). Ouvir é diferente de escutar, o primeiro, passa por um processo mecânico, referente ao sentido da audição, é involuntário. Já escutar, é uma ação que depende da sua disposição ou vontade de compreender o que está sendo dito, refletir, para posteriormente, após assimilado o que foi dito, contestar, ou não, de forma responsiva.

Além de Clar, Mile e Estrelinha, várias outras crianças opinaram sobre a beleza do menino Nito, e boa parte delas (dez crianças) confirmaram que o personagem era realmente um belo menino. A opinião positivada das crianças mostra o potencial da literatura infantil, sobre a subjetividade dos meninos e das meninas.

O segundo livro apresentado às crianças: *Amor de cabelo*, de *Matthew A. Cherry*, foi traduzido para o português recentemente. O livro narra a história de um pai comprometido em criar um penteado, para as madeixas crespas da filha. O livro foi inspirado no filme *Hair Love*, vencedor do Oscar 2020, de melhor curta metragem de animação.

Além de mostrar diversas possibilidades de penteados para os crespos, enaltecendo a aceitação e o entusiasmo de meninas negras pela própria aparência, a história traz uma perspectiva de relacionamento entre pai e filha bem positiva, tendo o cabelo como mote da narrativa. Assim, considerando o contexto da pesquisa, organizamos com as crianças uma *roda de conversa*, sobre o livro.

Questionando as crianças sobre a aparência de Zuri, a protagonista negra, a maioria delas se esquivaram, evitando dar qualquer resposta. Contudo, Clar não hesitou: “É feia, minha mãe disse!”.

Novamente a menina branca, declara o que pensa sobre a personagem preta e responsabiliza sua mãe pela própria afirmação. Na nossa compreensão, Clar realmente vê as pessoas negras como feias, mas, sabe que sua declaração pode gerar desconforto, especialmente para a pesquisadora negra, que conduziu toda a situação.

Compreendemos a estratégia de Clar, pois não quer magoar ninguém com suas verdades, simplesmente quer expressar o que pensa, por isso traz sua mãe como subterfúgio. Não queremos emitir nenhum juízo de valor com relação a sua opinião pessoal, pois estamos falando de uma criança de três anos de idade, forjada nos processos coloniais, tão presentes ainda, na escola e em toda a sociedade brasileira. Ademais, ressaltamos que a opinião de Clar, neste contexto (mesmo sendo negativa) nunca a impediu de brincar e interagir com as crianças negras na instituição.

Tudo isso serve para mostrar a potência dos livros e das histórias, eles podem colaborar, e muito, “na construção de uma forma antirracista de compreender o mundo” (Costa; Pereira; Dias, 2022, p. 133).

Livros como estes apresentados, são oportunidades positivas de representatividade negra, encorajando as crianças a assumirem sua afrodescendência em todos os aspectos, de forma leve e segura, não somente aceitando seus cabelos e seus tons de pele como eles são, mas, se orgulhando deles.

Mesmo que reconheçamos que a manipulação do cabelo seja uma técnica corporal e um comportamento social presente nas mais diversas culturas, para o negro, e mais especificamente para o negro brasileiro, esse processo não se dá sem conflitos. Estes embates podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, resignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial (Gomes, 2002, p. 44).

Nesta perspectiva, o livro *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém, por meio de poucas palavras e com ilustrações bem coloridas, apresenta uma garota que encontra a solução para sua dificuldade em lidar com seus miúdos cachinhos, no livro dos países africanos. E fica feliz, porque gosta do

que vê: “amor no enrolado cabelo. Puxado, armado, crescido, enfeitado, torcido, virado, batido, rodado. São tantos cabelos, tão lindos, tão belos!” (Belém, 2012, p. 14).

Narrativas como essas, que apresentam o conjunto texto-imagem de crianças negras, evidenciando seus cabelos crespos naturais, podem tornar-se importantes referências para crianças negras e brancas no ambiente escolar, para as primeiras, encorajando-as a assumirem suas origens, de forma saudável. Já para as segundas, mostrando a beleza natural das diferenças no espaço escolar.

Após a leitura do livro: *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém, vimos que as crianças se interessaram pelas diversas formas de cabelos apresentadas na narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aceitação e valorização das diferenças, pode ser ensinado na escola, desde a mais tenra idade, pois as escolhas das crianças, nestas simples atividades, certamente foram influenciadas pelo tom positivo dado às pessoas negras de cabelos crespos, por meio das narrativas apresentadas nos livros e da interlocução saudável estabelecida entre adultos e crianças a respeito do tema.

Fica evidente com isso que a educação das relações étnico-raciais exige novas aprendizagens e novas sociabilidade para um projeto coletivo de uma educação infantil mais democrática, justa e plural, principalmente, se compreendemos que as crianças se constituem nas interações que lhes são propostas pelos adultos e nas que elas próprias estabelecem entre si em diferentes contextos (Passos, 2012, p. 11).

Ademais, o corpo e o cabelo como ícones da identidade negra, presentes nos processos educativos escolares, por meio da literatura infantil antirracista, poderão nos apontar outros caminhos, além da denúncia e contra preconceitos e estereótipos (Gomes, 2003).

De fato, acreditamos no potencial da educação antirracista, desde a mais tenra idade, pois com ela, crianças brancas e negras, terão oportunidades de aprendizagens outras, aprendendo a valorizar as diferenças ao invés de percebê-las como impedimentos ou barreiras.

REFERÊNCIAS

- ALCARAZ, Rita de Cássia Moser. **Políticas de Leitura para a Infância no Município de Curitiba: o livro como direito à promoção da igualdade racial**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: IBEP, 2012, 32p.
- CHERRY, Matthew A. **Amor de cabelo**. 6ed. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2022, trad. Nina Rizzi.
- COSTA, Samara da Rosa; PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa. Literatura infantil e reflexões antirracistas no cotidiano da primeira infância. **Revista da ABPN**, 2022, p. 125-139.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da infância**: pesquisa com crianças. Educ. Soc., vol. 26, n. 91, Campinas, 2005, p. 351-360.
- DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil. **Propuesta Educativa**, Ano 24, Nº43, 2015, p.112-122.
- FREITAS, Daniela Amaral da Silva. **Literatura infantil dos kits de literature afro-brasileira da PBH**: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais? (Tese), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte: MG, 2014. 280 f.
- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural. **Revista brasileira de educação**, Nº 21, 2002, p. 40-50.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, 2003, p. 167-182.
- HOOKS, bell. **Meu Crespo é de Rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018. Tradução Nina Rizzi.
- LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 101-116.
- MENDES, Marília Silva. **A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil da rede municipal do Recife**. 2016. 158f.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e identidades) – Universidade Federal Rural De Pernambuco, Recife, 2016.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de. Os estudos culturais e a questão da diferença na educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 34, n. 20, p. 33-62, jan./abr. 2009.

PASSOS, Joana Célia dos. Educação, infâncias negras e políticas públicas: contribuições dos estudos étnico-raciais. **Zero-a-seis**, v. 14 n. 26, 2012, p. 1-19.

SANTIAGO, Flavio. **Eu quero ser o sol! (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 à 3 anos em creche**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2019.

ROSA, Sonia. **O Menino Nito**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

SILVA, Tarcia Regina da. Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na educação infantil. In: **38ª Reunião Nacional (ANPED)**, São Luís, 2017.

SOUSA, Abraão Vitoriano de. SOUSA, Augusto Bernardino de. Literatura infantil e questões étnico-raciais: por uma literatura afro-brasileira em sala de aula. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, set. de 2017, p. 844-854. Disponível em: [file:///C:/Users/7/Downloads/287-1382-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/7/Downloads/287-1382-1-PB%20(2).pdf). Acesso: 20/05/2025.

TEODORO, Cristina. A constituição de corpos negros em espaços de educação infantil: o lugar da identidade e do pertencimento étnico-racial. **Revista da ABPN**, 2020, p. 110-133.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

YIN, Robert k. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SOBRE AS AUTORAS



Claudia Aparecida do Nascimento e Silva

Doutora em Educação, é Professora da Rede Municipal de Rondonópolis, MT.



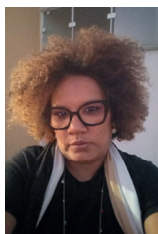
Dionne de Siqueira Azevedo

Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no CMEI Mãe Margarida, na Rede Municipal de Rondonópolis, MT. Possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Especial.



Érica Nascimento Lopes

Graduada em Letras/Espanhol e em Pedagogia. Possui Especialização em Educação Especial no Espaço Escolar e Psicopedagogia Clínica e Institucional, é Professora da Rede Municipal de Rondonópolis, MT.



Francyslene Pereira Neves

Possui Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Educação Especial e Inclusiva Com Ênfase em Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa, Mestrado em Educação.



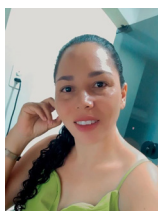
Gisely Soares da Silva

Professora graduada em Letras e Pedagogia, com especialização em Alfabetização e Letramento e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Possui experiência na área da Educação, atuando como docente nas redes estadual e municipal de ensino.



Isabel Cavalcante Ferreira

Possui Pedagogia e Mestrado pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora efetiva do Município de Rondonópolis-MT, nos Anos iniciais do Ensino fundamental.



Karina de Azevedo Santiago

Possui Pedagogia e Especialização em Saúde da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, está cursando a segunda especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Psicopedagogia, é Professora da Rede Municipal de Rondonópolis, MT.



Luzia Aparecida do Nascimento

Possui licenciatura em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Educação, é Professora da Rede Municipal de Rondonópolis, MT.



Maria José Miranda Rocha

Possui bacharelado em psicologia, licenciatura em história, especialização em Atenção à Saúde da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. Mestrado em Psicanálise Educação e Sociedade, é Professora da Rede Municipal de Rondonópolis, MT.



Marta Regina Nascimento Santos

Possui Pedagogia e Especialização em Educação infantil, é Professora da Rede Municipal de Rondonópolis, MT.



Sueli Moreira de Souza

Professora da Rede Municipal de Rondonópolis, MT. Possui Especialização em Educação Infantil e Alfabetização.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos 27, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 60, 63, 66, 76
Ansiedade 44, 47, 52, 57, 59
Antirracista 7, 62, 65, 67, 68, 74, 77, 78, 80, 84, 85, 89, 90
Aprendizado 6, 15, 27, 40, 41, 47, 62, 63
Aprendizagem 23, 24, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 58,
61, 63, 74
Aprendizagens 31, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 49, 68, 74, 90
Autismo 6, 48, 50, 56, 58

B

Brincadeiras 6, 7, 22, 24, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 50
Brincar 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 79, 87, 89

C

Comportamentos 14, 43, 45, 46, 49, 50, 58
Conhecimento 6, 14, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 63, 67, 68, 72, 73
Contação 16, 18, 23, 26, 86
Cotidiano 5, 7, 12, 21, 22, 31, 44, 51, 69, 73, 76, 85, 86, 91
Criança 5, 6, 7, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32,
33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 48, 49, 51, 52, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 67, 68,
69, 70, 71, 72, 76, 77, 83, 87, 89
Crianças 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 33, 34, 35,
36, 37, 38, 44, 45, 48, 49, 50, 52, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68,
70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90,
91, 92
Cultura 22, 27, 54, 55, 63, 65, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 84, 87
Currículo 11, 14, 39, 73, 75, 79, 82, 91

D

Deficiência 9, 51, 53, 54, 55, 56
Diagnóstico 6, 42, 43, 48, 49, 51, 52, 60, 73
Dificuldade 41, 43, 46, 49, 52, 56, 60, 89
Direito 13, 32, 52, 55, 63, 65, 66, 71, 91
Diretrizes 32, 39, 74, 75, 78, 82
Discriminação 63, 65, 69, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 82

E

Educação 5, 6, 7, 8, 9, 11, 15, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 47, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 90, 91, 92

Educação infantil 5, 6, 7, 11, 15, 21, 23, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 61, 62, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 83, 84, 85, 90, 91, 92

Educadores 6, 9, 12, 13, 18, 31, 34, 40, 68

Ensino 5, 9, 18, 27, 34, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 61, 63, 65, 66, 67, 70, 71, 74, 75, 78, 82, 83, 84

Escola 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 34, 36, 38, 42, 44, 46, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 71, 73, 74, 75, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90

Escolares 16, 17, 31, 65, 68, 76, 90, 91

Estresse 6, 44, 45, 48, 52, 57, 63

Estudantes 5, 6, 9, 12, 13, 14, 15, 36, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 67, 77, 82

Étnico 7, 8, 9, 10, 63, 70, 72, 73, 74, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 91, 92

F

Família 23, 25, 28, 33, 35, 46, 48, 49, 51, 52, 55, 57, 58, 72, 74, 87

Familiares 6, 22, 26, 48, 49, 50, 51, 57, 58

Famílias 6, 9, 47, 48, 52, 56, 57, 71, 73

Formação 5, 6, 7, 9, 12, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 42, 46, 63, 67, 70, 73, 74, 75, 76, 91

H

Habilidades 15, 16, 19, 32, 41, 42, 45, 47, 49, 50, 74

Histórias 5, 11, 12, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 74, 75, 79, 81, 85, 86, 89

I

Identidade 7, 8, 37, 61, 63, 70, 72, 74, 76, 90, 91, 92

Igualdade 54, 55, 64, 72, 73, 78, 82, 85, 91

Inclusão 6, 26, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 51, 53, 54, 55, 58, 66, 67

Infância 5, 17, 23, 30, 31, 32, 34, 43, 49, 62, 70, 72, 80, 91

Integral 5, 15, 31, 32, 33, 37, 38, 45, 47

Interação 19, 21, 23, 24, 26, 28, 35, 43, 45, 49, 51, 52, 74

Interações 6, 7, 23, 30, 33, 35, 36, 38, 50, 70, 90

L

Leitor 14, 15, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 84

Leitores 5, 6, 19, 20, 21, 24, 27, 28

Leitura 5, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 90

Letramento 12, 13, 14, 19, 20, 29, 84

Linguagem 14, 24, 27, 36, 41, 50

Literária 5, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 24, 28, 85

Literatura 7, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 24, 27, 28, 41, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 92

Livros 7, 11, 12, 13, 19, 20, 23, 26, 27, 37, 74, 83, 84, 85, 89, 90

N

Negra 6, 7, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 81, 82, 83, 89, 90, 91

Negras 7, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Negro 64, 65, 66, 69, 75, 79, 83, 86, 89, 91

P

Pedagógico 30, 31, 36, 37, 41, 42, 67, 73

Política 51, 53, 54, 55, 58, 84

Políticas 9, 53, 54, 55, 64, 66, 75, 85, 92

Professoras 5, 6, 7, 8, 9, 16, 23, 28, 30, 35, 43, 46, 60, 67, 72, 74, 76, 77, 80, 84

Professores 7, 9, 12, 18, 19, 23, 35, 42, 43, 45, 46, 47, 60, 63, 67, 72, 74, 76, 77, 84, 91

R

Raciais 7, 63, 67, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 90, 91, 92

Racismo 6, 7, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 88

Relações 6, 7, 26, 37, 45, 48, 50, 53, 61, 63, 66, 67, 70, 72, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 90, 91, 92

Respeito 6, 7, 9, 15, 17, 27, 37, 48, 49, 55, 57, 61, 63, 65, 68, 70, 71, 73, 75, 76, 78, 82, 90

Rondonópolis 5, 8, 10, 11, 20, 21, 29, 30, 40, 48, 60, 71, 73, 79, 80

S

Saúde 6, 32, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 63

Sociedade 7, 9, 14, 28, 32, 44, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 62, 63, 65, 66, 67, 75, 76, 77, 85, 89

T

TEA 6, 48, 49, 50, 51, 52, 57, 58

Transtorno 41, 44, 45, 50, 58

Transtornos 6, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47

