



# **INFÂNCIAS, DIFERENÇAS E FABULAÇÕES PEDAGÓGICAS: TESSITURAS DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA TURMA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Isaías dos Santos Ildebrand [\*]**

## **Resumo**

Este artigo problematiza um planejamento pedagógico elaborado por um professor alfabetizador do 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do sul do Brasil, com o objetivo de compreender como temas transversais, marcadores sociais das diferenças e concepções de infâncias se articulam no processo de alfabetização. A pesquisa, situada na perspectiva pós-crítica, fundamenta-se na análise documental e nos Estudos Culturais em Educação. Com base em critérios teóricos e metodológicos, foram selecionadas cinco práticas planejadas entre fevereiro e junho de 2024, organizadas em três eixos de discussão: agenciamentos culturais da infância, temas transversais e currículo vivido. Os resultados sinalizam tensionamentos e fabulações que rompem com lógicas coloniais e valorizam linguagens plurais. O estudo reafirma o planejamento como artefato político e formativo, evidenciando sua potência para tensionar discursos normativos e imaginar outras possibilidades de alfabetização na escola pública.

**Palavras-chave:** Planejamento; Currículo; Alfabetização.

## **Childhoods, Differences, and Pedagogical Fabulations: Weaving Literacy Practices in a Third Grade Classroom**

## **Abstract**

This article problematizes a pedagogical plan developed by a third-grade literacy teacher at a public school in southern Brazil, aiming to understand how cross-cutting themes, social markers of difference, and conceptions of childhoods are articulated in the literacy process. The research, situated within a post-critical perspective, is based on documentary analysis and Cultural Studies in Education. Guided by theoretical and methodological criteria, five planned practices between February and June 2024 were selected and organized into three analytical



axes: cultural agencies of childhood, cross-cutting themes, and lived curriculum. The findings point to tensions and fabulations that disrupt colonial logics and value plural languages. The study reaffirms pedagogical planning as a political and formative artifact, highlighting its potential to challenge normative discourses and imagine other possibilities for literacy in public schools.

**Keywords:** Planning; Curriculum; Literacy.

### **Infancias, diferencias y fabulaciones pedagógicas: tramas de prácticas de alfabetización en un aula de tercer año de la escuela primaria**

#### **Resumen**

Este artículo problematiza una planificación pedagógica elaborada por un docente alfabetizador de tercer año de la escuela primaria, en una escuela pública del sur de Brasil, con el objetivo de comprender cómo se articulan los temas transversales, los marcadores sociales de las diferencias y las concepciones de infancias en el proceso de alfabetización. La investigación, situada en una perspectiva poscrítica, se basa en el análisis documental y en los Estudios Culturales en Educación. A partir de criterios teóricos y metodológicos, se seleccionaron cinco prácticas planificadas entre febrero y junio de 2024, organizadas en tres ejes de discusión: agenciamientos culturales de la infancia, temas transversales y currículo vivido. Los resultados señalan tensiones y fabulaciones que rompen con lógicas coloniales y valorizan lenguajes plurales. El estudio reafirma la planificación como artefacto político y formativo, destacando su potencia para tensionar discursos normativos e imaginar otras posibilidades de alfabetización en la escuela pública.

**Palabras clave:** Planificación; Currículo; Alfabetización.

#### **1. Introdução**

A infância, a alfabetização e o currículo constituem três campos interdependentes e disputados no interior das práticas pedagógicas contemporâneas. No Brasil, essas dimensões assumem contornos singulares diante das desigualdades sociais, das tensões entre políticas públicas e das lutas por reconhecimento das múltiplas infâncias que habitam a escola. Frente a esse cenário, propomos reconhecer o planejamento de um professor da rede pública como expressão de autoria e reflexão pedagógica, em contraste com abordagens que reduzem a docência à aplicação de prescrições curriculares ou à correção de lacunas, que comumente deslegitimam a escola pública e seus profissionais, o estudo inspira-se nos Estudos Culturais



para compreender o currículo como um campo de produção de sentidos, onde identidades, saberes e diferenças são constantemente negociados (Hall, 2011; Silva, 2005). Ao olhar para o planejamento como texto pedagógico e político, busca-se mapear as escolhas que expressam compromissos com as diferenças, com a formação e com o reconhecimento das infâncias em suas multiplicidades (Sarmiento, 2002; Rocha, 2011).

Assim, este trabalho se inscreve na perspectiva pós-crítica, compreendendo o currículo e a alfabetização como campos de disputa, atravessados por relações de poder, discursos e práticas que produzem sentidos e diferenças (Silva, 2005; Rocha, 2011; Hall, 2011). Inspirado por leituras que tensionam concepções hegemônicas de ensino e aprendizagem, como as de Bortot e Souza (2023), Candau (2008) e Walsh (2008), o estudo desloca o olhar da prescrição normativa para os processos e experiências que se tecem no cotidiano escolar. Segue-se, assim, a defesa de que a docência, longe de ser neutra ou universal, é atravessada por fabulações, afetos, resistências e múltiplas linguagens (Gurgel, 2025; Ildebrand, 2021; Skliar, 2005). Essa perspectiva compreende a infância como construção social (Sarmiento, 2002), reconhecendo no planejamento e nas práticas docentes não um espelho da realidade, mas um espaço-tempo de criação, negociação e produção de sentidos (Silva; Carvalho, 2020; Carvalho, 2024).

A pergunta que orienta esta investigação é: *como temas transversais, marcadores sociais da diferença e concepções de infância se articulam no processo de alfabetização em um planejamento pedagógico dos anos iniciais?* O objetivo do estudo é compreender de que maneira esses elementos se manifestam, tensionam ou deslocam sentidos no interior das práticas planejadas por um professor alfabetizador, à luz de uma abordagem pós-crítica do currículo. Parte-se da premissa de que o planejamento é mais do que um instrumento técnico-administrativo: trata-se de um artefato cultural que comunica visões de mundo, concepções de ensino e modos de subjetivação. Assim, ao acompanhar o planejamento como produção discursiva situada, pretende-se identificar como o trabalho docente pode promover resistências ao currículo hegemônico, abrir brechas para o reconhecimento da diferença e produzir deslocamentos nos modos de ensinar e aprender.



O planejamento cartografado foi produzido por um professor da rede municipal de ensino de uma cidade do sul do Brasil e refere-se ao trabalho desenvolvido com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, entre os meses de fevereiro e setembro de 2024. O documento organiza, de forma sistematizada, registros semanais de ações pedagógicas, projetos interdisciplinares, eventos escolares, objetivos de aprendizagem e práticas avaliativas. Sua cartografia indica um percurso intencional e situado, que articula práticas de leitura e escrita com expressões artísticas, culturais e linguísticas diversas. Dentre os eixos privilegiados, destacam-se a inclusão da Libras como língua legítima no processo de alfabetização, a valorização da cultura popular e o diálogo com temas como racismo, territorialidade e saúde. Esse percurso formativo pode abrir brechas para se pensar como um professor constrói, a partir de seu planejamento, um currículo vivido que confronta modelos coloniais de ensino e valoriza saberes situados.

Este artigo está organizado em cinco partes, além desta introdução. Na seção seguinte, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a discussão, com ênfase nos Estudos Culturais, nos debates sobre infância, currículo e alfabetização, bem como na perspectiva pós-crítica sobre as diferenças. Na sequência, tece-se o procedimento metodológico da pesquisa, que adota a análise documental qualitativa como estratégia principal. Em seguida, a seção de análise e discussão está organizada em três eixos temáticos a partir dos quais se tecem sentidos para o planejamento. Por fim, apresentam-se as considerações finais, retomando os achados do estudo e apontando contribuições para o debate sobre alfabetização e currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **2. Infância, Currículo e Diferença: Disputas Discursivas e Potências Políticas na Educação**

A construção da fundamentação teórica deste estudo partiu da identificação de temas recorrentes nas discussões contemporâneas sobre currículo, infância, diferenças e alfabetização. A partir da cartografia do planejamento docente e das práticas desenvolvidas em sala de aula, observaram-se categorias centrais como diferença, escuta, linguagem, fabulação e resistência,



que atravessam experiências pedagógicas voltadas às infâncias. Esses eixos orientaram a seleção de autoras e autores cujas obras problematizam concepções normativas de infância e currículo, desestabilizando lógicas de padronização escolar. Buscou-se, assim, compor um referencial teórico coerente com a proposta analítica e com o compromisso ético-político de compreender a infância como sujeito de direitos e produtor de sentidos, considerando também as disputas simbólicas que permeiam o cotidiano escolar e o fazer docente (Sarmiento, 2002; Hall, 2011; Silva, 2005).

Mediante a perspectiva pós-crítica, compreende-se a alfabetização não como um processo linear e universal, mas como prática social situada, atravessada por relações de poder, diferenças culturais e disputas de sentido (Bortot; Souza, 2023; Rocha, 2011; Sarmiento, 2002; Skliar, 2005; Walsh, 2008). Nessa direção, práticas pedagógicas que articulam leitura, escrita, artes e expressões culturais diversas não apenas ensinam códigos linguísticos, mas também criam espaços de escuta, criação e partilha de múltiplas linguagens (Candau, 2008; Gurgel, 2025; Silva; Carvalho, 2020). Dialogando com a concepção de multiletramentos proposta por Rojo e Moura (2019), entende-se que alfabetizar envolve mobilizar diferentes modos de significação — verbal, visual, corporal, digital —, reconhecendo que as crianças constroem sentidos em interação com repertórios culturais plurais. Essa abordagem tensiona a lógica tecnicista e monocultural, aproximando-se de experiências pedagógicas que afirmam a escola pública como território vivo de produção de sentidos, atravessado por deslocamentos e fabulações (Ildebrand, 2021; Hall, 2011).

Para tanto, foram priorizados autores cujas produções dialogam com abordagens pós-críticas, decoloniais, multiculturais e discursivas, capazes de tensionar o campo da alfabetização e do currículo. Sarmiento (2002), Hall (2011) e Silva (2005) contribuem para situar a infância como construção cultural e política; Candau (2008), Walsh (2008) e Skliar (2005) ampliam o debate sobre a diferença, a Libras e os temas transversais como eixos formativos; Rocha (2011), Bortot e Souza (2023) e Ildebrand (2021) fundamentam as reflexões sobre alfabetização como prática discursiva e curricular; enquanto Carvalho (2024), Silva e Carvalho (2020) e Gurgel (2025) aprofundam a crítica às políticas normativas e propõem alternativas éticas e sensíveis à



docência e ao currículo. A interlocução com essas autoras e esses autores respeitou a articulação entre esses núcleos temáticos, buscando evidenciar como se entrelaçam para sustentar práticas pedagógicas que valorizem infâncias plurais, linguagens múltiplas e resistências cotidianas.

## **2.1 A infância como construção cultural e política**

A compreensão da infância como uma construção social e histórica tem implicado a necessidade de deslocamentos conceituais nas práticas e políticas educacionais que incidem sobre as crianças. De acordo com Sarmiento (2002), a infância deve ser reconhecida como uma categoria geracional situada, marcada por representações sociais que atribuem sentidos diversos às experiências infantis conforme os contextos culturais, econômicos e políticos. Nesse sentido, considerar a criança como sujeito histórico pressupõe compreender os modos pelos quais ela se insere em relações de poder e é constituída discursivamente no espaço escolar. Tal perspectiva problematiza concepções universalizantes e naturalizadas de infância, propondo, em seu lugar, uma abordagem pós-crítica que valoriza a pluralidade das vivências e reconhece o protagonismo das crianças na produção de significados.

Ao discutir os processos de constituição da identidade cultural, Hall (2011) argumenta que toda identidade se forma por meio de processos de diferenciação, sendo atravessada por discursos que operam no interior de relações de poder. No campo educacional, tal formulação permite compreender a infância não como essência, mas como efeito de práticas culturais que a nomeiam, classificam e organizam. A escola, nesse processo, atua como espaço de produção de identidades, contribuindo tanto para a reprodução de discursos hegemônicos quanto para a criação de possibilidades emancipatórias. Ao tornar visível a construção cultural da infância, abre-se a possibilidade de uma educação comprometida com a escuta, as diferenças e a constituição de sujeitos singulares.

Nessa direção, Silva (2005) propõe que o currículo seja entendido como texto cultural, ou seja, como um artefato constituído por discursos que estruturam identidades e valores. O currículo, portanto, participa ativamente da construção da infância ao selecionar saberes, regular práticas e definir comportamentos esperados para as crianças. A articulação entre



infância, cultura e currículo pode fazer emergir que o que se ensina, como se ensina e para quem se ensina estão profundamente imbricados em disputas simbólicas que produzem sentidos sobre o que é ser criança. Assim, reconhecer a infância como categoria cultural e política é fundamental para tensionar as lógicas normativas e abrir caminhos para práticas pedagógicas mais sensíveis às múltiplas formas de ser e viver a infância.

Ao compreender a infância como uma construção cultural e política, torna-se importante problematizar sobre os modos como o currículo, as práticas pedagógicas e as relações escolares contribuem para a produção de significados e identidades. Essa perspectiva desloca o olhar da infância como uma etapa linear do desenvolvimento para compreendê-la como território simbólico atravessado por discursos, culturas e relações de poder. Diante disso, autoras e autores como Rocha (2011), Walsh (2008), Candau (2008) e Skliar (2005) contribuem para aprofundar o debate sobre as tensões curriculares, as disputas em torno das diferenças e os processos de subjetivação nas infâncias. Seus trabalhos convocam a problematização das práticas escolares normatizadoras e apontam para a urgência de currículos que acolham as diferenças, valorizem os saberes das crianças e operem por meio de escutas sensíveis e interculturais. A seguir, será discutido como as teorias pós-críticas, os estudos decoloniais e a valorização da alteridade possibilitam novas leituras sobre o cotidiano escolar e sobre o papel das infâncias na ressignificação da educação.

## **2.2 Currículo, poder e práticas escolares**

Ao considerar o currículo como construção discursiva, Silva (2005) destaca que ele não pode ser reduzido a uma lista de conteúdos, mas deve ser compreendido como um artefato cultural atravessado por relações de poder, ideologias e disputas simbólicas. Nesse sentido, o currículo reflete a cultura dominante como também participa ativamente na sua (re)produção. A seleção do que deve ser ensinado, os modos de ensinar e os sujeitos legitimados para tal tarefa pode transparecer marcas de exclusão e normalização. Quando o currículo silencia vozes ou invisibiliza determinados grupos sociais, ele atua como dispositivo de poder que regula identidades e subjetividades. A partir dessa concepção, torna-se necessário interrogar quem fala



no currículo, quem é ouvido e quais saberes são continuamente marginalizados pelas políticas educacionais hegemônicas e pelas práticas escolares tradicionais.

Candau (2008) contribui para essa discussão ao evidenciar que o currículo é também um campo de disputas culturais e políticas, sendo atravessado pelas diferenças e tensionado por múltiplas identidades. Em seus estudos, a autora defende a importância de práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças e proponham rupturas com a lógica homogeneizadora da escola tradicional. As pedagogias pós-críticas e multiculturais, segundo a autora, não devem apenas incorporar conteúdos sobre diferenças, mas questionar as formas como o conhecimento é construído, legitimado e transmitido. Esse movimento exige dos professores uma atitude reflexiva diante de suas práticas, uma escuta atenta às experiências das crianças e um compromisso ético com a justiça curricular. Dessa forma, a escola pode tornar-se um espaço de resistência, onde as vozes subalternizadas encontrem lugar de fala e reconhecimento.

Carvalho (2024) aprofunda essa crítica ao abordar a comodificação da docência, especialmente no contexto da Educação Infantil. Segundo o autor, materiais didáticos e orientações curriculares ancoradas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) têm contribuído para esvaziar a autonomia docente, transformando o ato de ensinar em tarefa prescrita e tecnicista. Ao analisar livros destinados à formação de professoras da pré-escola, Carvalho aponta como discursos de eficiência e padronização destituem os docentes de sua capacidade criadora e reflexiva. Essa lógica, pautada por interesses neoliberais, opera no currículo como forma de controle sobre os sujeitos escolares, normalizando práticas e obscurecendo o papel político e cultural da docência. Tais constatações exigem o fortalecimento de pedagogias que valorizem a autoria, o pensamento pós-crítico e a formação sensível dos professores.

Nesse mesmo horizonte, Silva e Carvalho (2020) investigam como professoras da Educação Infantil compreendem o currículo a partir de suas vivências e práticas. Os autores identificam três concepções recorrentes: currículo emergente, figura da criança protagonista e pedagogia da escuta. Essas noções situam deslocamentos importantes na forma de pensar o currículo, marcados pela influência da pedagogia da infância e pela valorização das culturas



infantis. Tais práticas desafiam os modelos prescritivos e homogêneos, defendendo a construção de currículos situados, afetivos e responsivos às experiências das crianças. Ao reconhecer o currículo como artefato em constante negociação, os autores contribuem para a ampliação das possibilidades formativas na escola. Assim, defender um currículo que acolha as diferenças significa também assumir a educação como prática política, como lugar de construção de sentidos e de resistência à lógica da homogeneização.

Ao compreender o currículo como campo de disputa simbólica e prática social situada, torna-se imprescindível ampliar o olhar para além das estruturas disciplinares e dos conteúdos prescritos. As pedagogias pós-críticas, discutidas anteriormente, abrem caminho para reflexões que envolvem a valorização das diferenças, a escuta das singularidades e o reconhecimento de múltiplas vozes no espaço escolar. Nesse contexto, emergem os temas transversais como dispositivos potentes para questionar a homogeneização curricular e as hierarquias de saber. Eles não apenas mobilizam o debate sobre justiça social e equidade, como também situam a urgência de práticas pedagógicas comprometidas com as diferenças, a interculturalidade e o rompimento com a lógica colonial ainda presente nas instituições de ensino. A seguir, discutiremos como autores como Candau (2008), Skliar (2005) e Walsh (2008) nos ajudam a pensar a diferença como valor epistemológico, a inclusão como uma dimensão ética do currículo e os temas transversais como ferramentas de resistência e reinvenção pedagógica.

### **2.3 Temas transversais, diferença e políticas de inclusão**

Ao considerar a escola como espaço de produção cultural, torna-se essencial reconhecer a diferença não como obstáculo, mas como potência pedagógica. Para Candau (2008), as práticas educativas devem assumir a pluralidade como princípio formador, questionando lógicas homogêneas que desautorizam sujeitos por sua raça, gênero, religião, condição social ou corporal. Os temas transversais, nesse sentido, não se resumem à sua menção nos documentos oficiais, mas requerem efetivação nas relações, conteúdos e tempos escolares. Compreender o currículo como construção ética implica incorporar perspectivas que dialoguem



com os direitos humanos e com a justiça social, promovendo o reconhecimento das identidades historicamente silenciadas.

A valorização das diferenças, como propõe Skliar (2005), deve operar não a partir da integração do “outro” a uma norma, mas pelo deslocamento das categorias fixas que organizam o saber escolar. A educação inclusiva, portanto, não se reduz à adaptação técnica, mas exige uma reconfiguração epistemológica e política do currículo, da linguagem e da escuta. No caso da Libras, por exemplo, a presença da língua de sinais nas práticas pedagógicas não deve ser vista como concessão, mas como condição legítima de produção de significados e de acesso à cultura. A escuta da diferença, nesse contexto, tensiona a própria noção de normalidade escolar.

No contexto latino-americano, Walsh (2008) tensiona a relação entre interculturalidade e as dimensões da colonialidade do saber e do poder, apontando caminhos para práticas pedagógicas que confrontam lógicas hegemônicas e valorizam diferenças. A autora propõe que as escolas rompam com estruturas coloniais que hierarquizam saberes e subjetividades, promovendo práticas pedagógicas fundadas na reciprocidade, no diálogo e na resistência. Os temas transversais, ao incorporarem aspectos como cultura surda, relações étnico-raciais e educação para a igualdade de gênero, podem operar como dispositivos interculturais, abrindo espaços de negociação de sentidos e reposicionamento dos sujeitos. Essa perspectiva convoca educadores a reconhecerem-se como agentes de transformação e a assumirem a inclusão e as diferenças como posicionamento político.

Diante das abordagens que concebem a diferença como eixo formador e os temas transversais como vetores de inclusão e resistência, importa compreender os modos como a alfabetização é situada no currículo e nas práticas escolares. A partir de uma perspectiva discursiva e cultural, entende-se que alfabetizar não se restringe à decodificação de signos, mas envolve processos de produção de sentidos, circulação de saberes e constituição de sujeitos. A seguir, serão discutidas as contribuições teóricas de autoras e autores que tensionam a alfabetização em diálogo com práticas discursivas, letramentos múltiplos e políticas de currículo nos anos iniciais do ensino fundamental.



## **2.4 Alfabetização, linguagem e práticas discursivas no currículo**

A alfabetização, no contexto das disputas curriculares contemporâneas, tem sido atravessada por contradições que evidenciam a tensão entre prescrições oficiais e práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação dos sujeitos. Rocha (2011) afirma que as políticas de alfabetização, ao privilegiar metas objetivas e avaliações padronizadas, tendem a desconsiderar os saberes infantis e os contextos socioculturais das crianças. Nesse sentido, compreender a alfabetização como uma prática discursiva permite deslocar o olhar da técnica para a linguagem, valorizando os processos de significação que se dão entre sujeitos em interação. Assim, o currículo, ao invés de ser um roteiro fechado, pode tornar-se espaço de negociação, escuta e invenção.

Ao analisarem as recentes reformas curriculares e políticas de alfabetização, Bortot e Souza (2023) demonstram como a normatização excessiva promove o esvaziamento da prática docente, alinhando-a a uma lógica técnico-instrumental. Os apontamentos dessas autoras à centralidade do método fônico e à supremacia de evidências científicas descontextualizadas reforça a necessidade de se pensar uma alfabetização plural, que reconheça as múltiplas formas de linguagem presentes no cotidiano escolar. A imposição de modelos únicos desconsidera a diversidade epistemológica das crianças, além de invisibilizar práticas que emergem da escuta atenta, da mediação sensível e do respeito às diferenças culturais, linguísticas e cognitivas.

A aposta em práticas discursivas abertas e situadas, como defendido por Ildebrand (2021), resgata o potencial criativo da alfabetização nos anos iniciais, mobilizando múltiplas linguagens — oral, escrita, visual, corporal, digital — como vetores da expressão infantil. Em sua análise de um projeto de produção textual acessível, o autor evidencia como o trabalho com diferentes formas de comunicação, incluindo a Libras, amplia o repertório das crianças e legitima suas formas de narrar e significar o mundo. O reconhecimento das crianças como autoras e autoras de suas histórias exige um currículo vivo, permeado por projetos que rompam com os limites impostos por abordagens homogêneas e lineares.

Portanto, pensar a alfabetização a partir das práticas discursivas e das linguagens múltiplas implica um deslocamento epistemológico importante: da decodificação ao diálogo,



da reprodução ao protagonismo. Essa perspectiva não apenas resiste às normatizações neoliberais, mas também oferece caminhos para que a escola atue como espaço de criação de sentidos, reconstrução de experiências e valorização da alteridade. Com isso, a próxima seção se debruçará sobre as práticas pedagógicas efetivamente observadas no planejamento docente, aproximando como os princípios discutidos até aqui se materializam, ou são tensionados, no cotidiano escolar.

As reflexões sobre a alfabetização como prática discursiva e plural apontam para a urgência de se repensar o currículo não apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas como um campo sensível de disputas éticas, políticas e formativas. A valorização das múltiplas linguagens, da escuta ativa e das experiências singulares das crianças exige que as práticas pedagógicas superem os limites da padronização e abracem a complexidade das infâncias em seus múltiplos territórios. É nessa direção que se inscreve a noção de currículo-corajoso, proposta por Gurgel (2025), que reivindica a fabulação como gesto criativo e resistente frente aos microfascismos cotidianos. Na seção seguinte, aprofundaremos essa perspectiva, compreendendo o currículo como espaço de invenção, escuta radical e afirmação da vida em sua diversidade.

### **2.5 Para um currículo-corajoso: fabulação, escuta e resistência**

A proposta de um currículo-corajoso, formulada por Gurgel (2025), emerge como um gesto ético e político de insurgência contra as práticas escolares que silenciam as singularidades infantis. Essa concepção de currículo desloca a centralidade das prescrições normativas e valoriza a escuta como atitude pedagógica fundadora, que reconhece nas crianças interlocutoras legítimas do processo educativo. Assim, o currículo-corajoso não se limita a incorporar conteúdos novos, mas tensiona as estruturas que sustentam as exclusões históricas e promove a criação de espaços de sentido onde as vozes infantis possam reverberar.

Além da escuta, Gurgel (2025) destaca a fabulação como dispositivo potente para construir pedagogias menos normativas e mais afetivas. A fabulação pedagógica, nesse sentido, não é ficção ingênua, mas prática de resistência que permite reencantar o cotidiano escolar e



desestabilizar os microfascismos que operam na normatização das infâncias. Ao reivindicar a sensibilidade como categoria pedagógica, o autor propõe uma docência pautada na imaginação, no desejo e na abertura ao imprevisto, reafirmando que ensinar é também sonhar e fabular novos modos de vida.

Por meio dessa abordagem, o currículo se reinventa como território de afirmação de infâncias plurais e de reexistência criativa frente aos imperativos de homogeneização. O currículo-corajoso, portanto, desestabiliza hierarquias, recusa essencialismos e afirma a diversidade como potência formativa. Gurgel (2025) mobiliza os educadores a ocuparem esse lugar político de resistência, em que a pedagogia se torna ato de cuidado com a vida, e o cotidiano escolar se constitui como espaço de invenção, escuta radical e transformação.

Com base nos aportes de Sarmiento (2002), Hall (2011), Silva (2005), Rocha (2011), Candau (2008), Skliar (2005), Walsh (2008), Bortot e Souza (2023), Ildebrand (2021), Carvalho (2024), Silva e Carvalho (2020) e Gurgel (2025), é possível compreender que o currículo é atravessado por disputas simbólicas, relações de poder e afirmações de identidade. A infância, ao ser reconhecida como construção cultural e política, reposiciona-se no centro das práticas escolares, exigindo pedagogias que se abram à escuta, às diferenças e à resistência. Nesse horizonte, a alfabetização não se restringe à decodificação mecânica da língua, mas se entrelaça com múltiplas linguagens e práticas discursivas.

A partir dessa base teórica, o estudo adota como foco a cartografia de um planejamento docente da alfabetização, investigando como os temas transversais e os princípios de um currículo sensível às diferenças operam nos documentos pedagógicos produzidos no chão da escola. A seguir, apresenta-se o percurso metodológico adotado para este estudo.

### **3. Procedimentos metodológicos**

Este estudo configura-se como uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, centrada na análise de um planejamento pedagógico elaborado por um professor regente de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública localizada no sul do Brasil. O objetivo é compreender de que maneira os temas transversais, os marcadores sociais da



diferença e as concepções de infância se articulam, no contexto do processo de alfabetização, por meio das práticas planejadas. A opção por uma abordagem qualitativa, entendida como movimento de problematização e produção situada de sentidos, justifica-se pela atenção às intencionalidades e aos posicionamentos que atravessam as escolhas pedagógicas registradas no documento.

Ao considerar o planejamento como artefato cultural e instrumento de organização do trabalho docente, parte-se do pressuposto de que ele materializa visões de educação, currículo, linguagem e infância, tornando-se, assim, uma fonte potente para cartografias que sinalizam aspectos não evidentes do cotidiano escolar. O estudo baseia-se na proposta metodológica de análise documental desenvolvida por Cellard (2008), que orienta a leitura a partir de diversos elementos constitutivos do documento, como o contexto de produção, os objetivos explícitos e implícitos, os interlocutores visados, as categorias discursivas mobilizadas e os silêncios textuais.

Nesse sentido, o planejamento foi cartografado como uma construção simbólica situada, que expressa escolhas curriculares e políticas, mas também fabulações, resistências e tensões que atravessam o campo educacional. O documento compreende o planejamento docente do período de fevereiro a setembro de 2024 e reúne registros de objetivos, conteúdos, estratégias, projetos, eventos pedagógicos e ações transversais, sistematizados semanalmente. Essa delimitação temporal permitiu mapear, com maior precisão, os movimentos pedagógicos ao longo de um semestre letivo, identificando cinco práticas situadas que compõem o corpus deste estudo.

Para orientar a análise, foram definidos quatro critérios principais: (1) a presença e o tratamento da linguagem como eixo formativo; (2) as concepções de infância que emergem das práticas propostas; (3) a mobilização de temas transversais — com destaque para questões de raça, gênero, Libras e cultura surda; e (4) os marcadores sociais da diferença acionados ou silenciados no planejamento. A partir desses critérios, buscou-se identificar padrões, recorrências, ausências e deslocamentos que contribuíssem para uma leitura pós-crítica e situada do planejamento enquanto texto pedagógico e político. Os critérios estão alinhados com



os fundamentos teóricos apresentados na seção anterior, os quais apontam para a urgência de uma educação que reconheça e valorize as diferenças como dimensão constitutiva dos processos formativos.

Apesar de o corpus estar restrito a um único documento elaborado por um professor específico, sua densidade discursiva e abrangência temporal conferem profundidade analítica ao estudo, permitindo identificar estratégias pedagógicas, tensionamentos curriculares e articulações com os contextos socioculturais que atravessam a prática. O documento foi lido em sua totalidade e acompanhado em blocos temáticos, respeitando os princípios da análise qualitativa e a busca por coerência interpretativa à luz dos referenciais teóricos mobilizados.

Do ponto de vista ético, este estudo está isento de apreciação por Comitê de Ética, conforme estabelece a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, por não envolver coleta de dados com seres humanos, mas apenas a análise de um documento de domínio institucional. Ainda assim, foram respeitados os princípios da ética acadêmica, da confidencialidade institucional e da integridade científica, sem qualquer identificação direta do professor ou da escola. A análise visa contribuir para o debate sobre práticas curriculares nos anos iniciais, oferecendo subsídios para a construção de uma educação mais comprometida com as infâncias e com a valorização das diferenças.

#### **4. Tessituras e problematizações: o planejamento e as múltiplas linguagens em foco**

As articulações que seguem foram organizadas em três subcategorias interligadas, que emergiram da cartografia de planejamentos didáticos desenvolvidos no 1º semestre de 2024 com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Cada subitem (4.1, 4.2 e 4.3) estrutura-se a partir de práticas escolares concretas, registradas em planejamentos e registros avaliativos, que ilustram como a linguagem, os temas transversais e a escuta das infâncias podem reconfigurar o cotidiano da alfabetização. A primeira seção (4.1) enfoca práticas centradas na autoria e nos repertórios infantis, com destaque para o projeto “Escrevendo um Novo Mundo” e a figura da personagem Clara Luz. A segunda (4.2) concentra-se em planejamentos que mobilizam temas transversais, como gênero, cultura indígena e diferença linguística, em tensionamento às lógicas



coloniais do currículo. Por fim, a terceira (4.3) evidencia o currículo vivido e as resistências cotidianas, com foco em experiências de escrita autoral, inclusão da Libras e protagonismo infantil. A organização adotada visa explicitar como diferentes formas de mediação docente potencializam o desenvolvimento da linguagem em sua dimensão ética, política e cultural.

#### **4.1 Fabular, escutar, escrever: agenciamentos infantis no cotidiano do 3º ano**

A leitura do planejamento docente como texto pedagógico e político permitiu identificar marcas significativas das concepções de infância, linguagem e diferença que o atravessam. As escolhas didáticas evidenciam não apenas as habilidades, mas também modos de conceber o sujeito infantil e suas possibilidades de expressão e participação. Nessa direção, o planejamento cartografado se apresenta como campo de enunciação de sentidos sobre o ensinar e o aprender, situando, por meio de suas propostas, visões sobre autoria, afetos e repertórios infantis. A cartografia aqui proposta dialoga com a perspectiva de currículo como construção discursiva (Silva, 2005) e com a compreensão da infância como categoria cultural e política (Sarmento, 2002; Hall, 2011), permitindo observar como determinadas práticas pedagógicas tensionam ou reforçam os dispositivos de controle, normatização e silenciamento das infâncias.

O Quadro 1 sintetiza os principais elementos do planejamento selecionado para a cartografia desse eixo. A organização do quadro contempla cinco entradas analíticas: (1) tema da aula e objetivos centrais; (2) principais ações pedagógicas; (3) recursos utilizados; (4) habilidades mobilizadas; e (5) indícios de valorização da autoria, dos afetos e dos repertórios infantis. Tal estrutura permite evidenciar como a proposta de lançamento do projeto “Escrevendo um Novo Mundo” articula intencionalidades didáticas e escutas sensíveis às infâncias, especialmente por meio da contação da história *A fada que tinha ideias* e da atividade de criação coletiva a partir da figura de Clara Luz. A apresentação em formato de quadro favorece a leitura integrada dos componentes do planejamento e contribui para explicitar os vínculos entre práticas pedagógicas e as concepções de infância discutidas na fundamentação teórica.



**Quadro 1 – Planejamento cartografado: 11 de março de 2024 – Lançamento do projeto  
“Escrevendo um Novo Mundo”**

<b>Elementos do Planejamento</b>	<b>Descrição</b>
<b>Tema central</b>	Lançamento do projeto “Escrevendo um Novo Mundo”
<b>Obra literária escolhida</b>	<i>A Fada que Tinha Ideias</i> (Fernanda Lopes de Almeida)
<b>Atividade principal</b>	Contação da história e roda de conversa com <i>brainstorming</i> coletivo sobre ideias para “um novo mundo”
<b>Foco na autoria e na escuta</b>	Cada criança escreve/desenha uma mudança que gostaria de ver no mundo
<b>Repertórios infantis mobilizados</b>	Imaginário mágico, experiências pessoais, desejos e afetos
<b>Integração de múltiplas linguagens</b>	Oralidade (roda), escrita, leitura literária, expressão visual (desenho)

Fonte: Fonte: Elaborada pelo o autor (2025), com base no planejamento do professor alfabetizador (2024)

O planejamento do dia 11 de março de 2024, desenvolvido com a turma do 3º ano do Ensino Fundamental, foi estruturado para lançar o projeto “Escrevendo um Novo Mundo”. A proposta articulou práticas de leitura, escuta, imaginação e produção textual, mobilizando a literatura infantil como catalisadora da autoria das crianças. A atividade central girou em torno da obra *A Fada que Tinha Ideias*, de Fernanda Lopes de Almeida, cujos enredos fabulosos e personagens inventivos inspiraram os estudantes a refletirem sobre transformações desejadas no mundo. A partir da contação de história, organizou-se um círculo de conversa que funcionou como um *brainstorming* coletivo, no qual as crianças puderam compartilhar, sem julgamentos, suas ideias. Ao final, cada estudante registrou por escrito ou por desenho uma mudança que gostaria de ver no mundo. Pode-se, assim, atribuir a leitura de que o planejamento evidencia uma concepção de infância que reconhece os repertórios simbólicos dos estudantes, seus afetos e sua capacidade inventiva, abrindo espaço para práticas discursivas emancipatórias e centradas na escuta.

Ao mobilizar a obra *A Fada que Tinha Ideias* como elemento gerador de autoria e imaginação, o planejamento se afasta de uma lógica tradicional da alfabetização e afirma a potência criadora das infâncias. A história de Clara Luz, personagem que rompe com normas



rígidas ao propor invenções próprias, funciona como metáfora da própria criança que se autoriza a desejar e transformar. Tal movimento está alinhado com a defesa de um currículo-corajoso formulada por Gurgel (2025), que compreende a escuta e a fabulação como práticas políticas e pedagógicas. A roda de conversa e o exercício livre de expressão escrita e visual pode tornar a sala de aula como uma arena para a valorização dos desejos das crianças como matéria-prima da prática educativa, desestabilizando a noção de currículo fechado e padronizado.

Em consonância com Sarmiento (2002), que propõe reconhecer a infância como categoria geracional situada, o planejamento expressa como determinadas práticas do cotidiano podem oportunizar a escuta dos estudantes, permitindo que suas vozes, experiências e afetos sejam incorporados como parte legítima do processo educativo. A atividade de *brainstorming*, ao promover a colaboração e a valorização dos saberes das crianças, pode articula-se ainda com Hall (2011), ao entender as identidades como construídas por meio de processos discursivos. A criação de um novo mundo, mediada pela imaginação, pelo afeto e pela linguagem, inscreve-se como um ato de resistência às lógicas de silenciamento e de homogeneização ainda presentes na escola. Assim, o planejamento cartografado torna visível o agenciamento cultural das infâncias, ao tratá-las como sujeitos de direito à invenção e à escuta.

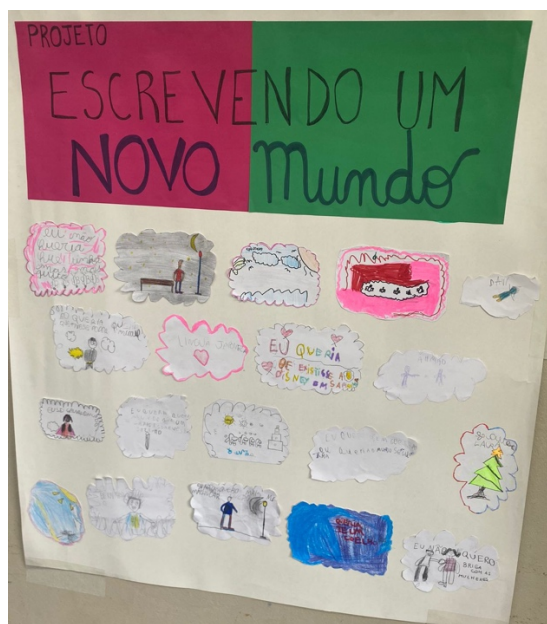
Ao eleger a fabulação como ponto de partida para a escrita, o planejamento desloca o foco tradicional da alfabetização baseado na decodificação para uma perspectiva em que a imaginação infantil ganha centralidade. O convite à criação de um “novo mundo”, inspirado na narrativa de Clara Luz, não apenas ativa repertórios afetivos e culturais dos estudantes, como também inscreve a escrita em um movimento de invenção, desejo e transformação. Em vez de limitar-se ao modelo escolar que reproduz estruturas prontas, a proposta oportuniza que os estudantes escrevam a partir de suas experiências, de seus anseios e de suas visões de mundo. Assim, a fabulação torna-se uma forma de agência, e a escrita, uma mediação simbólica potente no processo de constituição de sujeitos críticos e expressivos em sala de aula.

Nesse sentido, escutar as crianças, como propõe Gurgel (2025), não é apenas ouvi-las pontualmente, mas criar condições materiais e simbólicas para que suas vozes façam parte do texto escolar. O momento do *brainstorming*, ao ocorrer em roda e com ausência de julgamentos,



configura-se como prática de escuta ativa e respeito à singularidade de cada estudante. Já o ato de escrever ou desenhar uma mudança para o mundo evidencia o entrelaçamento entre linguagem e ação, colocando as crianças em posição de autoria diante do currículo. No processo de alfabetização, tal abordagem amplia o letramento para além da codificação fonográfica (Rojo; Moura, 2019), pois convoca os estudantes a mobilizarem sentidos, narrativas e visões de futuro, afirmando o direito de sonhar e escrever o mundo a partir de si. Pode acompanhar a produção a seguir:

**Figura 1 – Escrita/desenho de uma mudança que gostaria de ver no mundo**



Fonte: Elaborada pelo o autor (2025), com base no planejamento do professor alfabetizador (2024)

A Figura 1 sintetiza visualmente os efeitos da atividade de lançamento do projeto “Escrevendo um Novo Mundo”. Os registros autorais das crianças, desenhos, frases e pequenas narrativas, estabelecem não apenas a potência da fabulação como prática pedagógica, mas também evidenciam o modo como a escola pode tornar-se um espaço legítimo de expressão dos desejos infantis. Ao construir esse painel coletivo, os estudantes materializaram suas ideias



por meio de múltiplas linguagens, acionando seus repertórios pessoais para imaginar outros mundos possíveis. Tal prática reforça a concepção de infância como categoria política (Sarmiento, 2002) e confirma o papel de um currículo-corajoso (Gurgel, 2025) na criação de zonas de escuta e invenção. A presença das cores, das formas e das escritas singulares é indicativa de um ambiente escolar que valoriza a subjetividade, a autoria e o pertencimento, resistindo a lógicas normativas de produção textual e abrindo margem para o imprevisível e o sensível na alfabetização.

As práticas tecidas até aqui abrem possibilidades para vivenciar o planejamento docente como instrumento de agenciamento cultural das infâncias, reconhecendo e potencializando seus desejos, afetos e repertórios. No entanto, para além do espaço da autoria e da escuta, é fundamental observar como os planejamentos também se tornam terreno fértil para a problematização de temas transversais que tensionam as lógicas normativas da alfabetização. A incorporação de Libras, oficinas de poesia, cultura visual e oralidade expandida aponta para práticas que desafiam a colonialidade curricular (Walsh, 2008) e reconfiguram o cotidiano da sala de aula como lugar de multiplicidade epistêmica. É nesse sentido que a próxima seção se debruça sobre planejamentos que mobilizam esses temas de maneira explícita, suscitando deslocamentos significativos em relação aos paradigmas tradicionais da alfabetização.

As experiências que foram atravessadas no ato político de um planejamento pedagógico trazem a valorização de vozes dissidentes, saberes plurais e práticas que tensionam os alicerces de uma alfabetização escolar hegemônica, ainda marcada por lógicas normativas e monoculturais. No entanto, tais movimentos não se dão apenas em momentos extraordinários ou em ações pontuais como os workshops, mas também no cotidiano da sala de aula, nas escolhas que performam os tempos, espaços e relações de aprendizagem. É no entrelaçamento de rotinas e invenções, normas e deslocamentos, que se constitui o currículo vivido – um espaço-tempo de resistências cotidianas e de produção de sentidos. A seguir, retomam-se dois planejamentos que abrem possibilidades para experimentar a prática docente como espaço de criação de fissuras no currículo instituído, afirmando a sala de aula como território de escuta, invenção e partilha de múltiplas linguagens.



#### **4.2 Temas transversais e a ruptura com lógicas coloniais da alfabetização**

A cartografia do planejamento docente suscita a presença de propostas que tensionam diretamente as formas tradicionais e coloniais de ensinar e alfabetizar, especialmente ao incorporar temas transversais como gênero, cultura indígena, diversidade linguística e diferença. Essas práticas não se limitam a datas comemorativas ou ao reconhecimento simbólico das diferenças, mas propõem experiências concretas de deslocamento epistêmico e de abertura para saberes historicamente marginalizados. Ao articular ações pedagógicas que envolvem escuta, sensorialidade, arte, corpo e repertórios socioculturais múltiplos, o planejamento se aproxima de uma perspectiva de currículo como território de disputas e negociações, onde é possível ressignificar o que se ensina e para quem se ensina.

O Quadro 2 sintetiza os principais elementos do planejamento realizado no dia 8 de março de 2024, intitulado “Workshop Mulheres do Brasil”. A proposta, elaborada com a turma do 3º ano, promoveu uma experiência de letramento sensível à questão de gênero, tendo como ponto de partida a leitura de trechos de obras de Carolina Maria de Jesus e Clarice Lispector. A atividade principal envolveu uma conversa coletiva mediada por slides, seguida da produção de um desenho sobre si mesmo no futuro e da construção de um cartaz com nomes de mulheres importantes para cada criança. Como indica o quadro, o planejamento articula práticas discursivas e visuais com o objetivo de valorizar figuras femininas, ampliar repertórios simbólicos e desconstruir estereótipos. Em diálogo com Candau (2012) e Hall (2011), a atividade pode ser compreendida como gesto pedagógico de reconhecimento e deslocamento, que atua sobre o currículo e convoca a escola a reinscrever narrativas silenciadas, a partir da escuta e da imaginação.



## Quadro 2 – Planejamento cartografado: 8 de março de 2024 – Workshop Mulheres do Brasil

Elementos do Planejamento	Descrição
Tema central	Workshop em alusão ao Dia Internacional das Mulheres
Obra literária escolhida	Leitura de trechos de Carolina Maria de Jesus e Clarice Lispector
Atividade principal	Conversa coletiva com apoio de slides, desenho livre de si mesmo no futuro e produção de cartaz com nome de mulher importante
Integração com linguagem	Produção textual visual, oralidade em roda e organização coletiva de ideias
Temas transversais mobilizados	Gênero, identidade, reconhecimento social das mulheres, imaginação
Práticas de resistência	Convite à autoria sem julgamento, desconstrução de estereótipos, valorização de figuras femininas
Cultura visual e escrita	Uso de cartazes, desenhos e cartolina como suporte de expressão

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no planejamento do professor alfabetizador (2024)

O planejamento do dia 8 de março de 2024, que promoveu o workshop “Mulheres do Brasil”, evidencia a presença de práticas curriculares que tensionam a alfabetização escolar centrada exclusivamente na técnica e no treino. Ao inserir no cotidiano da sala de aula a escuta de vozes literárias como as de Carolina Maria de Jesus e Clarice Lispector, o planejamento mobiliza temas transversais e promove o contato dos estudantes com linguagens plurais, subjetividades dissidentes e modos de ser atravessados por raça, classe e gênero. As atividades propostas – como a leitura compartilhada, o desenho livre sobre “quem eu gostaria de ser” e a produção de cartazes com nomes de mulheres importantes – configuram-se como exercícios de autoria e imaginação que dialogam com a proposta de descolonizar o currículo (Walsh, 2008) e com o entendimento de que a linguagem é constitutiva da experiência e do reconhecimento social (Hall, 2011).

Ao conjugar leitura literária, criação visual e expressão afetiva, o planejamento desafia a lógica da alfabetização como domínio sequencial de códigos, propondo, em vez disso, um encontro entre a infância e a diversidade epistêmica. Nesse processo, a escola torna-se espaço de reconhecimento e reexistência, em que os estudantes não apenas leem o mundo, mas também se expressam nele a partir de suas referências, desejos e fabulações. A escolha por autoras



mulheres, uma negra e outra branca, oriundas de contextos distintos, opera como gesto pedagógico que amplia os horizontes interpretativos das crianças e rompe com uma tradição curricular que invisibiliza mulheres e populações subalternizadas. Em articulação com Candau (2012) e Rocha (2021), a prática pedagógica estabelece um compromisso com a interculturalidade e com a construção de um currículo que valorize o pluralismo, a autoria e os deslocamentos das margens para o centro da experiência educativa.

Adiante, o Quadro 3 ilustra esse movimento ao sintetizar o planejamento do dia 12 de abril de 2024, centrado no Workshop “Kamé e Kairu”. A proposta promoveu uma experiência formativa a partir da cosmologia Kaingang, convocando os estudantes a se conectarem com os conceitos de ancestralidade, espiritualidade e natureza por meio de múltiplas linguagens. Em consonância com Walsh (2008), a atividade desloca a alfabetização de uma lógica monocultural para uma abordagem intercultural pós-crítica, afirmando a escola como espaço de reinscrição de narrativas silenciadas. As práticas de pintura corporal e de expressão artística sobre as próprias mãos convidam as crianças a experimentarem modos outros de conhecimento, ampliando os sentidos da linguagem e promovendo um letramento que reconhece a alteridade. Trata-se, portanto, de um exemplo de como o planejamento pode funcionar como dispositivo decolonial, abrindo brechas no currículo para escutar e narrar o mundo desde outras vozes, como defendem Candau (2012), Gurgel (2025) e Skliar (2016).

**Quadro 3 – Planejamento cartografado: 12 de abril de 2024 – Workshop “Kamé e Kairu”**

<b>Elementos do Planejamento</b>	<b>Descrição</b>
<b>Tema central</b>	Workshop “Kamé e Kairu” – povos indígenas e cultura Kaingang
<b>Ações principais</b>	Roda sensorial com estímulos sonoros e olfativos, contextualização com slides, aplicação de grafismos indígenas, pintura da mão com base nos conceitos de Kamé e Kairu
<b>Foco na expressão e nas diferenças</b>	Exploração do corpo como linguagem, valorização dos sentidos e das identidades culturais
<b>Repertórios mobilizados</b>	Cosmologias indígenas, espiritualidade, ancestralidade, conexão com a natureza, história local
<b>Integração de múltiplas linguagens</b>	Oralidade (conto e roda), expressão corporal, pintura, escuta sensorial, leitura visual



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no planejamento do professor alfabetizador (2024)

O planejamento do dia 12 de abril de 2024 promoveu um encontro estético e sensorial entre as crianças e os saberes indígenas Kaingang, por meio do workshop “Kamé e Kairu”. A proposta articula práticas de oralidade, escuta ativa, arte e corporeidade como formas legítimas de produção de conhecimento, tensionando a centralidade da linguagem escrita e promovendo deslocamentos epistêmicos no cotidiano da alfabetização. A roda sensorial com aromas e sons da floresta, a escuta da história dos irmãos Kamé e Kairu, e a aplicação dos grafismos como signos de pertencimento e identidade mobilizam um currículo que se alinha à proposta de interculturalidade (Candau, 2012) e à valorização das epistemologias outras (Walsh, 2008). Ao reconhecer as cosmologias indígenas como parte legítima da experiência escolar, o planejamento evidencia o compromisso com um processo formativo situado, sensível e plural.

Além disso, ao propor que as crianças representem graficamente suas mãos com padrões inspirados nos conceitos de Kamé ou Kairu, o planejamento desloca a produção artística do campo da decoração para o da identidade e do pertencimento. O corpo torna-se suporte de inscrição simbólica e política, e a arte, meio de fabulação e autorrepresentação. Tal prática contribui para ampliar a concepção de alfabetização ao incluir múltiplas linguagens e formas de dizer o mundo, em consonância com as proposições de Gurgel (2025) sobre um currículo-corajoso. Ao tratar a diferença como potência e não como déficit, o planejamento reafirma a infância como tempo de escuta, expressão e agenciamento. Em um momento de intensas disputas por narrativas, incluir saberes indígenas no centro do trabalho pedagógico configura-se como gesto ético e político de reexistência e reinvenção do currículo escolar.

As experiências acompanhadas até este ponto não se encerram em constatações, mas se desdobram em movimentos que deslocam sentidos e instauram outras possibilidades de viver a alfabetização. Tais movimentos atravessam tanto momentos coletivos e planejados quanto o fluxo ordinário da sala de aula, onde decisões sobre tempos, espaços e interações produzem brechas para a emergência de múltiplas linguagens. Nesse atravessamento entre o instituído e o inventado, o planejamento se mostra como prática que pode friccionar o currículo, potencializando modos singulares de aprender e ensinar. A seguir, dois planejamentos são



retomados como composições que alimentam essas fissuras, sustentando a sala de aula como território de escuta, criação e partilha.

### **4.3 Currículo vivido e resistências cotidianas**

A experiência vivida no planejamento do dia 14 de junho de 2024, por meio do *Workshop de Libras*, inscreve-se no conjunto de práticas cotidianas que potencializam resistências sensíveis à colonialidade da linguagem e da alfabetização. Ao propor uma escuta das línguas e modos de comunicação não-hegemônicos, o planejamento desestabiliza a lógica escolar que marginaliza as línguas de sinais e as formas corporais de expressão. Assim, as atividades desenvolvidas não apenas apresentam a Libras como conteúdo, mas como gesto ético, político e poético de encontro com a diferença. A presença da bibliotecária na mediação e a escolha por uma música como “Tudo que for leve” ampliam as possibilidades de fabulação coletiva, aproximando a linguagem dos corpos, dos afetos e da multiplicidade de vozes presentes na sala de aula. Com isso, emerge um currículo vivido, aberto à reinvenção da escola como espaço de convivência entre línguas, tempos e mundos diversos.

O Quadro 4, a seguir, organiza os principais elementos do planejamento cartografado. Nele, é possível perceber o entrelaçamento entre atividades de letramento, expressão corporal e valorização da Libras como forma legítima de comunicação. A articulação entre a prática de soletração do próprio nome, a identificação de sílabas e a escrita de palavras a partir do alfabeto manual expressa uma abordagem que conjuga alfabetização com diversidade linguística (Skliar, 2016; Lane, 1999). Além disso, a interpretação da música em Libras convida os estudantes a experimentarem a musicalidade do gesto e o afeto na língua de sinais, ampliando os sentidos da linguagem e mobilizando o corpo como superfície de expressão e aprendizado. Em diálogo com autores como Gurgel (2025) e Fernandes (2003), essa prática pode ser compreendida como uma ação decolonial que reinscreve o ensino da linguagem para além da oralidade e da escrita, abrindo espaço para um currículo que escuta e valoriza a singularidade das infâncias em suas formas plurais de dizer e existir.



**Quadro 4 – Planejamento cartografado: 14 de junho de 2024 – Workshop de Libras**

<b>Elementos do Planejamento</b>	<b>Descrição</b>
<b>Tema central</b>	Workshop de Libras – introdução à Língua Brasileira de Sinais, diversidade linguística e comunicação inclusiva
<b>Atividades principais</b>	Conversa sobre Libras e surdez, prática do alfabeto manual, soletração do próprio nome, escrita de palavras e classificação silábica, interpretação de música
<b>Integração com linguagem</b>	Exploração de linguagens verbo-visuais, produção escrita, leitura musical, uso do corpo como forma de comunicação
<b>Temas transversais mobilizados</b>	Diversidade linguística, inclusão, cultura surda, identidade, empatia
<b>Práticas de resistência</b>	Valorização da Libras como língua legítima, rompimento com a centralidade da oralidade e da escrita alfabética
<b>Cultura visual e escrita</b>	Uso de sinalização com as mãos, preenchimento de tabelas, leitura e interpretação da música "Tudo que for leve", escrita criativa

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no planejamento do professor alfabetizador (2024)

A realização do Workshop de Libras com estudantes do 3º ano evidencia como a sala de aula pode se configurar como espaço de invenção, diálogo e plurilinguismo, convocando múltiplas linguagens para expressar e compreender o mundo. Ao integrar a Libras como eixo da atividade, o planejamento desloca a alfabetização da centralidade da escrita alfabética e da oralidade normativa, possibilitando o acesso à linguagem verbo-visual como forma legítima de significação e interação. A experiência coletiva de soletrar o nome em sinais, classificar palavras e interpretar a canção “Tudo que for leve” em Libras mostra como práticas inclusivas podem gerar reconhecimento e agenciamento simbólico desde a infância. Como propõe Ildebrand (2023), ao valorizar as línguas de sinais e os marcadores da diferença como constitutivos da experiência educativa, amplia-se o escopo do currículo e multiplicam-se os modos de dizer e existir na escola.

Essa ampliação, conforme defendem Ferreira (2020) e Rojo e Moura (2019), responde a uma demanda urgente por currículos que reconheçam a heterogeneidade linguística e cultural como potência formativa, e não como obstáculo ao ensino. A atividade acompanhada tensiona a lógica do currículo padronizado e instrumental ao propor um aprendizado sensível, corporificado e colaborativo, em que os estudantes são autores e tradutores de si mesmos em



diferentes registros. Kleiman (2007) já apontava que a centralidade do letramento não está apenas em decodificar letras, mas em participar de práticas sociais significativas — o que se torna evidente quando crianças aprendem a comunicar-se por Libras, leem a canção com o corpo e constroem sentidos a partir da diferença. Ao reconhecer as múltiplas linguagens da infância, o planejamento se inscreve em um projeto político-pedagógico comprometido com a invenção de outras formas de ensinar e de viver a escola.

Já, o planejamento realizado em 17 de junho de 2024, centrado na produção textual em formato de livreto, articula linguagem, arte, autoria e multimodalidade como dimensões formativas do currículo. A proposta evidencia como o cotidiano da sala de aula pode ser mobilizado como espaço de invenção e resistência, ao convidar as crianças a assumirem o lugar de autoras de suas próprias narrativas. A inspiração no livro *A Fada que Tinha Ideias* promove um deslocamento simbólico importante, pois possibilita que os estudantes reconheçam o valor de suas ideias e fabulações como matéria-prima legítima para a escrita. Ao incluir o planejamento do texto, a criação da capa com técnicas diversas e o diálogo sobre música como forma de expressão, a prática integra múltiplas linguagens e amplia os sentidos da alfabetização. Em consonância com Ildebrand (2023), esse gesto pedagógico inscreve a infância como tempo de autoria e agência, em que o currículo vivido emerge da escuta, do afeto e do encontro com a linguagem em suas múltiplas formas.

**Quadro 5 – Planejamento cartografado: 17 de junho de 2024 – Produção textual em formato de livreto**

<b>Elementos do Planejamento</b>	<b>Descrição</b>
<b>Tema central</b>	Produção textual autoral em formato de livreto, inspirada na obra <i>A Fada que Tinha Ideias</i>
<b>Atividades principais</b>	Leitura compartilhada, ditado de palavras e frases, elaboração da capa do livreto com técnicas diversas (colagem, desenho, pintura), planejamento e início da escrita do texto
<b>Integração com linguagem</b>	Escrita criativa, planejamento textual, uso de conectores, coesão e ortografia com apoio docente e entre pares
<b>Expressão artística e multimodalidade</b>	Criação da capa com materiais convencionais e não convencionais, diálogo sobre música como fonte de inspiração estética



<b>Temas transversais mobilizados</b>	Autoria, pluralidade de vozes, criatividade, escuta da infância, repertórios culturais diversos
<b>Práticas de resistência</b>	Valorização da autoria infantil, recusa da escrita padronizada, inclusão de múltiplas linguagens, rompimento com lógicas tecnicistas da alfabetização
<b>Currículo vivido</b>	Criação colaborativa, mediações sensíveis, protagonismo estudantil, integração entre linguagem, arte e subjetividade

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no planejamento do professor alfabetizador (2024)

Mediante o Quadro 5, o processo formativo cartografado rompe com concepções tecnicistas da alfabetização ao promover a produção colaborativa, a revisão textual e a expressão estética como experiências legítimas de aprendizagem. Como argumentam Kleiman (2007) e Rojo e Moura (2019), práticas de letramento que valorizam a autoria, o diálogo e os repertórios dos sujeitos possibilitam um ensino comprometido com a construção de sentidos e com a criticidade. Ao considerar o texto como artefato social e cultural, o planejamento se afasta da mera reprodução de gêneros e se aproxima de uma pedagogia da criação, que valoriza a singularidade de cada estudante. Ferreira (2020) destaca que resistir às lógicas normalizadoras do currículo implica assumir a escola como lugar de escuta da diferença e de invenção de futuros possíveis. Nesse sentido, os registros produzidos ao longo do projeto não apenas documentam o percurso formativo das crianças, mas costuram os gestos de reexistência cotidiana que compõem um currículo atravessado por ética, imaginação e pluralidade.

A prática suscitada no Quadro 4 evidencia como a Libras pode ser inserida de maneira significativa no currículo dos anos iniciais. Ao trabalhar o alfabeto manual, a sinalização de nomes e a interpretação da música “Tudo que for leve”, o professor articula linguagem visual, musical e corporal, proporcionando uma alfabetização ampliada. A atividade não apenas introduz a Libras como língua da comunidade surda, mas reconhece essa língua como forma legítima de expressão no cotidiano da sala de aula. Trata-se de uma ação que mobiliza escuta, autoria e acolhimento das diferenças desde a infância, abrindo espaço para que os estudantes desenvolvam empatia, sensibilidade e consciência linguística.



Nos 5 planejamentos mapeados, observamos práticas que operam deslocamentos frente à alfabetização tradicional. O Workshop Mulheres do Brasil, bem como o Kamé e Kairu (Quadro 2 e 3) promoveram o reconhecimento de figuras femininas históricas a partir da leitura literária e da produção coletiva, além da cultura indígena presente nas cidades próximas da região residente da comunidade escolar. O Workshop de Libras (Quadro 4) inseriu a língua de sinais como parte do cotidiano escolar. As produções textuais (Quadro 1 e 5) mobilizou múltiplas linguagens e saberes na organização textual. Em comum, todos os quadros evidenciam ações que valorizam a escuta das crianças, a construção coletiva do conhecimento e a articulação entre linguagem, identidade e práticas culturais no contexto do 3º ano.

Para tanto, as atividades apresentadas dialogam com a concepção de infância como construção social (Sarmiento, 2002), reconhecendo as crianças como sujeitos produtores de cultura. Ao trabalhar temas como gênero, identidade e diferença linguística, as práticas apontam para a construção de pertencimento e reconhecimento (Hall, 2011), promovendo experiências escolares que se afastam da neutralidade curricular. Essa perspectiva se alinha ao que Walsh (2008) chama de interculturalidade, ao romper com a lógica única de língua, gênero ou cultura. Em sintonia, Candau (2008) propõe práticas pedagógicas que valorizem as diferenças como dimensões constitutivas da experiência educativa, como se viu nos momentos de partilha de histórias, sinalizações e criações artísticas.

As práticas planejadas se apoiam na defesa de um currículo sensível à infância (Rocha, 2011), estruturado não por prescrições externas, mas pelas experiências que emergem na escola. As propostas mapeadas, como a produção de livretos e os workshops interativos, concretizam o que Gurgel (2025) denomina de “currículo-corajoso”, em que o protagonismo infantil e a autoria são centrais. Ao mesmo tempo, os planejamentos tensionam as contradições normativas da alfabetização contemporânea, como apontam Bortot e Souza (2023), ao afirmarem a importância de práticas autorais, dialógicas e plurilíngues. Essas experiências também ressoam nos estudos de Silva e Carvalho (2020), ao demonstrarem que a escuta das crianças e a articulação com temas culturais ampliam o sentido do currículo vivido.



A presença da Libras no planejamento se ancora em Skliar (2005), ao reconhecer a diferença surda como componente legítimo da linguagem e da identidade. A produção de livretos autorais mobiliza múltiplas formas de expressão, como discutido por Ildebrand (2021), reafirmando a importância de uma alfabetização que vá além do código escrito. Silva (2005) contribui para compreender o currículo como espaço de disputas e sentidos, onde práticas pedagógicas como as aqui expressadas operam deslocamentos frente à lógica disciplinar. Por fim, Saballa de Carvalho (2024) alerta para os riscos da comodificação da docência e reforça a importância de planejamentos como estes, construídos coletivamente e com intencionalidade. Ao articular esses autores e práticas, torna-se possível compreender as experiências cartografadas como formas concretas de resistência pedagógica e criação curricular. A seguir, aprofundamos essas reflexões nas considerações finais.

## **5. Considerações finais**

Este artigo partiu da análise documental de um planejamento pedagógico desenvolvido por um professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública do sul do Brasil, com o objetivo de compreender como os temas transversais, os marcadores sociais da diferença e as concepções de infância se articulam nas práticas de alfabetização. O percurso cartografado foi estruturado em três eixos: os agenciamentos culturais da infância (4.1), a presença de temas transversais e a ruptura com lógicas coloniais da alfabetização (4.2) e a constituição de um currículo vivido que tensiona prescrições e produz resistências (4.3). A cartografia articulou práticas situadas que valorizam a diversidade linguística, os saberes populares, a expressão artística e a inclusão de múltiplas infâncias, demonstrando a potência de um planejamento que reconhece as crianças como sujeitos culturais e produtores de sentidos.

Os resultados alcançados respondem diretamente ao objetivo proposto e à pergunta de pesquisa, evidenciando que o planejamento acompanhado materializa escolhas curriculares que resistem à homogeneização da infância e à normatividade da alfabetização. As práticas planejadas expressam intencionalidades formativas comprometidas com a justiça curricular,



com o reconhecimento das diferenças e com a valorização de linguagens múltiplas como vias legítimas de aprendizagem. Do ponto de vista teórico, os achados dialogam com autores como Silva (2005), Walsh (2008), Sarmiento (2002) e Skliar (2005), ao reafirmarem a centralidade da linguagem, da identidade e da diferença na constituição de práticas pedagógicas significativas. Do ponto de vista pedagógico, o estudo destaca a importância de valorizar os registros cotidianos de professores e suas decisões curriculares, reconhecendo-os como produtores de conhecimento e de transformações possíveis no cotidiano escolar.

Além dos tensionamentos aqui discutidos, destaca-se que o professor responsável pelo planejamento é do gênero masculino, o que, no contexto dos anos iniciais, representa uma ruptura com normas sociais que historicamente associam a docência à figura feminina. Essa presença, ao mesmo tempo que desafia estereótipos de gênero, convida a repensar as relações entre masculinidade, cuidado e alfabetização, abrindo novas frentes para pesquisas futuras.

Apesar de se debruçar sobre o planejamento de um único professor, o estudo oferece pistas relevantes para a ampliação das reflexões sobre alfabetização, infâncias e currículo. Seus limites dizem respeito à natureza documental da análise e à ausência de escuta direta de estudantes e professores sobre as práticas desenvolvidas. Ainda assim, o texto cartografado denotou uma densidade discursiva significativa, capaz de inspirar novas investigações. Propõe-se, assim, que futuros estudos possam aprofundar os efeitos dessas práticas na experiência escolar das crianças, bem como explorar comparativamente outros planejamentos em contextos diversos. Em um momento histórico de intensas disputas curriculares, tensionamentos políticos e avanço de discursos neoconservadores, investir na cartografia problematizadora de documentos pedagógicos pode ser uma estratégia potente para sustentar práticas mais sensíveis às infâncias e às diferenças que atravessam o chão da escola.

## Referências

BORTOT, Camila Maria; SOUZA, Kellcia Rezende. Currículo e alfabetização: contradições da legislação em tempos neoconservadores. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 8, n. 1, 2023. Disponível



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2026v35n1.74744

Isaías dos Santos Ildebrand  
**Infâncias, diferenças e fabulações pedagógicas:  
tessituras de práticas de alfabetização e  
letramento em uma turma do 3º ano do EF**

em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/10843>. Acesso em: 14 jul. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Diferença, identidade e multiculturalismo na prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 139–153.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. A comodificação da docência no currículo de livros didáticos para docentes de pré-escola. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, n. 1, p. e6783119, 2024. Doi: <https://doi.org/10.14244/reveduc.v18i1.6783>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6783>. Acesso em: 14 jul. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

GURGEL, Evanilson. Manifesto por um currículo-corajoso na educação das infâncias. **Revista Literatura Em Debate**, v. 20, n. 35, p. 43–62, 2025. DOI: <https://doi.org/10.31512/19825625.2025.20.35.43-62>. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/7887>. Acesso em: 14 jul. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

ILDEBRAND, Isaías dos Santos. Explorando múltiplas linguagens na alfabetização: produção textual no 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Querubim (Online)**, v. 3, p. 20–30, 2021.

ROCHA, Eloísa. Educação Infantil e Currículo: uma leitura pós-crítica. In: KRAMER, Sonia (org.). **Retratos do cotidiano na educação infantil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 131–150.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A infância como construção social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 15–26, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9SkY6LzgrWgqfFZfcxN7p4L>. Acesso em: 13 jul. 2025.



SILVA, Marcelo Oliveira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 497–514, 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/silva-carvalho.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SKLIAR, Carlos. A diferença surda: uma política de identidade e diferença. Tradução de Rodrigo de Almeida Prado. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um diálogo a partir da experiência latino-americana. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 2, p. 19–36, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/19846444564>. Acesso em: 13 jul. 2025.

#### SOBRE A AUTORIA:

[\*] Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).  
Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).  
Professor na Universidade Federal de Rio Grande (FURG) e Universidade Feevale  
(FEEVALE)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2112-0656>.

E-mail: [isaias.brand@gmail.com](mailto:isaias.brand@gmail.com)

---

Submetido em: 15 de Julho de 2025.

Aprovado em: 19 de Agosto de 2025.

Publicado em: Junho de 2026.