

LITERATURA, ARTES VISUAIS, TERRITÓRIO E INCLUSÃO: PULSARES ANCESTRAIS EM DUAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA (CE)

Vinicius Santos Ribeiro¹; Vitória de Carvalho Uchôa²; Alexandre Santiago³

¹Ribeiro; Vinicius, professor do município de Fortaleza, CE,
vinicius.santos@educacao.fortaleza.ce.gov

²Uchôa, Vitória, professora do município de Fortaleza, vitoriacsvalho@gmail.com

³Santiago, Alexandre, professor de Arte Educação da UFC,
santiagoalexandre@yahoo.com.br

Resumo

O artigo apresenta reflexões sobre práticas de arte-educação realizadas em dois Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede municipal de Fortaleza-CE, articulando literatura, artes visuais, território e inclusão. Duas experiências pedagógicas desenvolvidas em turmas de Infantil 4 e Infantil 5 são descritas. A primeira vivência do caju, mediada pela leitura do livro *"A árvore do caju"* da escritora indígena Auritha Tabajara, seguida de pintura das folhas e escrita do nome da autora, realizada com a turma do Infantil 4; e a segunda vivência sendo a oficina inspirada na obra fotográfica *"Colheitas"* do artista maracanauense Léo Silva, com escrita sensorial dos nomes das crianças em café, açúcar e algodão, realizada com ambas as turmas. As práticas dialogam com a triangulação de Ana Mae Barbosa (fazer, apreciar, contextualizar) e com os conceitos de Magda Soares sobre alfabetização e letramento como processos indissociáveis. O artigo destaca ainda a inclusão de uma criança autista não verbal, ilustrando a inclusão como atitude ética e não apenas técnica. As experiências assumem caráter decolonial ao valorizar saberes indígenas, a cultura local do caju e a resistência contra narrativas homogeneizadoras, promovendo o pertencimento cultural e a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Arte-educação; Educação Infantil; Alfabetização e letramento; inclusão; decolonialidade

Introdução

"Expressamos nossos desejos de morte quando sonhamos com um espaço onde não existem conflitos, nem diferenças, nada em desequilíbrio, nada em movimento, processo, transformação; tudo jaz em perfeita e absoluta calma no homogêneo massificado." — Madalena Freire, 2023, p. 33

A prática pedagógica na pré-escola, quando atravessada pela arte e pela história local, revela-se como território de resistência contra o que Madalena Freire (2023, p. 33) denomina "desejos de morte" — aquela fantasia de um espaço padronizado. Ao contrário dessa visão estéril e limitante, as vivências aqui descritas apostam no movimento, na diferença e na transformação como matrizes de uma educação que, nas palavras de Bell Hooks (2013), se coloca como "melhor ferramenta contra a educação para a barbárie".

O presente texto traz propostas de arte-educação realizadas em um CEI (Centro de Educação Infantil) na cidade de Fortaleza, Distrito 3, que se contrapõe a práticas transmissivas. Tais reflexões são convites à criação coletiva, à aprendizagem entre educadores e crianças de forma dialógica — aquela que Paulo Freire defendia como práxis educativa libertadora. As duas experiências aqui narradas (a vivência do caju seguida da leitura do livro de literatura infantil “A árvore do caju” de Auritha Tabajara e a oficina inspirada na obra "Colheitas" de Léo Silva) tecem uma trama que conecta o bioma caatinga, a história do povo cearense, a sabedoria indígena e a inclusão de crianças neurodivergentes, numa abordagem que dialoga com a triangulação proposta por Ana Mae Barbosa: fazendo, apreciando e contextualizando; e os principais conceitos apresentados no livro Alfalettar de Magda Soares: alfabetização e letramento como dois processos distintos, porém indissociáveis, simultâneos e interdependentes.

A metodologia da investigação tem abordagem qualitativa do tipo participante através de um relato de experiência crítico. As práticas pedagógicas são grandes mananciais de investigação científica, tornando o professor um investigador constante de sua práxis pedagógica. Haverá descrição das ações e posterior análise crítica com referenciamento de um corpo teórico alinhado com o tema.

1. O Caju como Defesa: Bioma, Cultura e Resistência

As vivências aqui propostas foram pensadas e elaboradas a partir de orientações presentes nos documentos oficiais que regem a Educação Infantil da prefeitura de Fortaleza (2024), que dão conta de normatizar a inclusão da Educação para as relações étnico-raciais previstas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que visa ensinar a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação básica.

As vivências aqui relatadas buscam confrontar diretamente o discurso dominante que, segundo Nego Bispo, esconde a verdade sobre nossa geografia, fauna e clima da região Nordeste do Brasil. "Só falam das coisas negativas da Caatinga — que aqui tem fome, que o inverno não é o suficiente para cultivar feijão, arroz ou milho". Nego Bispo (2023, p. 77) nos ensina, portanto, que "a caatinga é um ambiente riquíssimo, muito vivo. Todas as plantas são alimentícias, medicinais e forrageiras. Todas as plantas da Caatinga são necessárias, não tem uma que não seja".

A vivência com o caju na pré-escola opera como ato de desobediência epistemológica. Ao apresentar as folhas em diferentes estágios, as flores, o pseudofruto e a castanha, o educador não apenas introduz conceitos biológicos, mas convoca as crianças a reconhecerem a abundância de seu território. A leitura de "A Árvore do Caju", de Auritha Tabajara, escritora do povo indígena Tabajara, que habita a Terra Indígena por direito em Ipueiras, Ceará, aguardando demarcação há mais de três séculos, insere na sala de aula o que Kaká Werá (2024, p. 13) descreve como "um pulsar ancestral que ecoa pelos tempos, um sussurro antigo que nos chama de volta às raízes da existência".



Figura 1, 2, 3, 4: O educador lê o livro, apresenta as folhas de caju em diferentes estágios de desenvolvimento, permitindo o contato sensorial e a exploração coletiva. A interação direta com o livro e com o material natural inaugura uma relação de respeito e curiosidade pelo bioma caatinga e sua significação pelo povo indígena cearense.

Há na nossa prática o exercício de multiletramentos, onde a estética é a porta de entrada para várias linguagens. A atividade de pintura das folhas de caju e a construção do mural, onde as crianças escrevem o nome de Auritha, articulam-se com as teorias de **Magda Soares (2020)** sobre alfabetização: o processo de letramento

ocorre de forma significativa e contextualizada, quando a escrita emerge da necessidade real de nomear o mundo que se constrói coletivamente. Aqui, o nome da artista, conhecida por ser a primeira cordelista indígena do Brasil, faz um convite à experiência de escrita, comum no cotidiano de uma turma da pré-escola (infantil IV), enquanto a tinta sobre a folha seca encontra a história do povo cearense e a ancestralidade indígena para criar e resgatar memórias afetivas.



Figura 5, 6, Processo de pintura das folhas de caju pelas crianças da pré-escola. A arte como mediação entre o saber biológico e o saber cultural.



Figura 07, 08, 09, 10: Mural construído coletivamente com as folhas de caju pintadas, formando uma árvore simbólica na entrada da sala de aula e mural com fotos da autora e seu nome escrito pelas crianças

A seguir, podemos visualizar, à luz dos conceitos propostos por Magda Soares, como as vivências aqui mencionadas exemplificam a importância, bem como a indissociabilidade da alfabetização e letramento como movimentos distintos, embora interconectados no processo de aquisição da linguagem escrita:

ALFABETIZAÇÃO	LETRAMENTO
Situa no texto a aprendizagem do sistema alfabético (domínio das letras, sons, escrita convencional)	Desenvolve habilidades de leitura, interpretação e produção de texto
Foco na consciência fonológica: reconhecer, soletrar, contar sílabas, escrever, rimar	Foco no sentido: compreender, interpretar, criar significados
<i>Exemplo na prática:</i> Escrever o nome da artista, riscar a primeira letra do nome no café.	<i>Exemplo na prática:</i> Ler "A Árvore do Caju", discutir a história, criar o mural coletivo.

Fonte: Adaptado de Magda Soares (2023)

Articulando linguagens na educação infantil implica reconhecer que a aprendizagem da leitura e da escrita não se processa de modo isolado, mas através da interação entre múltiplos sistemas de signos que conformam o universo semiótico da criança. Nessa perspectiva, as artes visuais operam como porta de entrada privilegiada para a alfabetização em turmas de pré-escola, não apenas como recurso ilustrativo, mas como modo de produção de sentidos que antecede e sustenta a escrita alfabética. Ao unir a imagem à palavra, a criança não aprende meramente a escrever: ela se localiza em um contexto histórico e cultural específico, apropriando-se de práticas de significação que lhe permitem compreender a si mesma e ao mundo que a cerca. No caso concreto da cultura do caju, elemento identitário que atravessa as tradições indígenas e nordestinas, a articulação entre as artes visuais, a literatura e a escrita possibilitam que as crianças reconheçam suas raízes socioculturais enquanto desenvolvem as primeiras formas de registro gráfico.

Nessa abordagem dialoga-se com os pressupostos do multiletramento, propomos a integração de diferentes linguagens na formação do leitor, e com as concepções de Bakhtin (2019) sobre a natureza ideológica e social do signo, segundo as quais toda linguagem carrega em si as marcas de um contexto histórico de produção. Desse modo, ler um livro sobre o caju, escrito por uma artista indígena e cearense e narrar suas histórias a partir da pintura das folhas do caju e da compreensão ampliada sobre o mesmo, constitui uma prática de letramento contextualizada, onde a alfabetização se faz também caminho de pertencimento cultural e de construção identitária.

2. Colheitas de Sentidos: História, Memória e Inclusão



A segunda vivência nasce da obra fotográfica "Colheitas" (2022), de Léo Silva, artista morador de Maracanaú-CE, Terra Indígena demarcada muito recentemente (Decreto nº 12.582/2025), após anos de luta e resistência contra a invasão colonial. A obra, que retrata mãos segurando café, algodão e açúcar em gesto que forma corações, propõe, nas palavras do próprio artista, "uma reconexão com o coração da terra ao fabular outras memórias e circulações que fujam do espaço-tempo colonial, moderno e metropolitano".



Colheitas
Fotografia
50cm x 70cm (cada)
2022

Uma vez eu escutei que as mãos são extensões do coração. O gesto de colher café, algodão e açúcar emerge nessa obra como uma reconexão com o coração da terra ao fabular outras memórias e circulações que fujam do espaço-tempo colonial, moderno e metropolitano.

Fotografia: Fernanda Maciel
Edição: Léo Silva



Figura 11 Obra fotográfica "Colheitas" (2022) de Léo Silva. Três fotografias (50cm x 70cm cada) mostram mãos formando corações com café, açúcar e algodão — elementos fundamentais da história econômica e cultural do Ceará. Fotografia: Fernanda Maciel. Edição: Léo Silva.

Essa reconexão é particularmente potente no Ceará, onde esses três elementos construíram a história econômica do Estado. O café, o algodão e o açúcar não são apenas commodities do passado colonial; são, na leitura de Léo Silva, possibilidades de narrar outras histórias — aquelas que escapam à lógica mercantil para tocar na relação sensível entre corpos e território.

"Uma vez eu escutei que as mãos são extensões do coração. O gesto de colher café, algodão e açúcar emerge nessa obra como uma reconexão com o coração da terra ao fabular outras memórias e circulações que fujam do espaço-tempo colonial, moderno e metropolitano." — Léo Silva, sobre a obra "Colheitas", 2022

Nossa proposta inicial partiu da pergunta: "Como podemos contar nossas histórias com esses elementos?" As crianças foram convidadas a sentir as texturas — o café

granulado, o açúcar cristalino, o algodão macio — e a escrever as letras de seus nomes nestes materiais. Aqui, a alfabetização lúdica de Magda Soares encontra a arte contemporânea: a escrita deixa de ser exercício abstrato para tornar-se ação corporal, sensorial, afetiva.

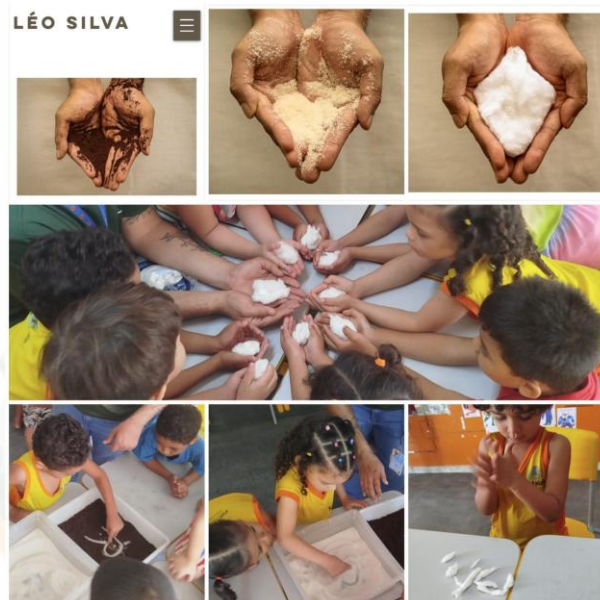


Figura 12: Sequência da oficina "Colheitas de Sentidos". Acima: detalhes das matérias-primas (café moído, açúcar cristal e algodão em punhados). Ao centro: crianças e professor formando círculo, segurando o algodão, em gesto de coletividade. Abaixo: momentos da escrita sensorial dos nomes nos diferentes materiais, explorando as texturas e possibilidades de cada elemento.

A integração entre alfabetização e letramento, proposta por Magda Soares (2020), encontra nas vivências descritas até aqui uma materialização concreta. Ao escrever o nome de Auritha, após leitura e apreciação do livro da escritora, ou ao escreverem a primeira letra do nome próprio no café e no açúcar, as crianças não apenas praticavam o traço das letras (alfabetização); estavam se apropriando de um texto cultural maior — o da terra, da resistência indígena, da identidade cearense (letramento). E dialogando com Paulo freire, a leitura de mundo que precede a leitura da palavra.

O caso de Zec, uma criança autista não verbal, ilustra com particular intensidade essa dualidade: sua dificuldade tátil com o café e o açúcar poderia ter sido interpretada como obstáculo à alfabetização (não conseguiu "fazer a atividade" como os outros), mas a adaptação com o algodão permitiu que ele permanecesse no processo de letramento, atribuindo sentido, criando narrativa, participando da construção coletiva de significados. Essa vivência será aprofundada posteriormente.

Na turma de Infantil 5, a vivência foi reelaborada a partir da experiência inicialmente desenvolvida no Infantil 4, considerando as especificidades do grupo e ampliando as

possibilidades de mediação. O percurso teve início com a organização de uma espécie de mini exposição das obras da série Colheitas, de Léo Silva, momento em que as crianças puderam observar as imagens, comentar suas impressões e conhecer, de forma contextualizada, aspectos da história do café, do açúcar e do algodão no Ceará. Em seguida, foram convidadas a explorar sensorialmente os materiais, tocando, cheirando e manipulando suas texturas, o que despertou curiosidade e diferentes reações no grupo. A proposta de escrita do nome ou da letra inicial foi apresentada, mantendo aproximações com a vivência anterior, mas respeitando os tempos e necessidades das crianças. Observamos que algumas crianças ainda demandavam apoio no reconhecimento e na grafia das letras, especialmente no que se refere à identificação da inicial do nome próprio ou do segundo nome, o que foi acolhido como parte do processo de aprendizagem. Nesse contexto, o destaque foi participação de Eduarda, criança com autismo nível de suporte 3, que geralmente apresenta menor envolvimento nas propostas em sala e encontra-se em processo de desenvolvimento da coordenação motora-fina.



Figura 13 – Crianças do Infantil 5 em sua escrita sensorial dos nomes nos diferentes materiais, explorando as texturas e possibilidades de cada elemento.

2.1 A Inclusão como Prática de Respeito às Diferenças: O caso de Eduarda

Durante a vivência, Eduarda demonstrou interesse pelos estímulos sensoriais, sobretudo pelo toque do algodão e pelo cheiro do café, envolvendo-se de maneira significativa na proposta. Com o apoio da professora, Eduarda conseguiu manipular o algodão e compor a letra inicial de seu nome. Para além da descrição das práticas, a experiência no Infantil 5 e com Eduarda permite tensionar os modos tradicionais de compreender participação, aprendizagem e inclusão na educação infantil, ao evidenciar que nem todas as formas de presença se organizam a partir da visibilidade, da oralidade ou da reprodução de propostas previamente estabelecidas.

Nesse sentido, a vivência desloca o olhar pedagógico da centralidade do produto, como o traçado correto das letras, para os processos de envolvimento, sensibilidade e relação que as crianças estabelecem com a atividade. Tal deslocamento aproxima-se das reflexões de Nilma Lino Gomes (2017), ao problematizar práticas escolares que historicamente definem quem aprende e quem participa a partir de critérios normativos, invisibilizando outras formas de existência. Em diálogo com Catherine Walsh (2013), a experiência também pode ser compreendida como uma fissura nas lógicas coloniais de escolarização, ao legitimar saberes que não se organizam exclusivamente pela linguagem escrita ou pela linearidade do ensino, mas que emergem do corpo, dos sentidos e das relações com o território. Assim, mais do que ampliar estratégias didáticas, a vivência instaura um outro modo de pensar a prática pedagógica, no qual ensinar e aprender se constituem como processos abertos, plurais e atravessados pelas diferenças.



Figura 14 – Eduarda em seu momento da escrita sensorial dos nomes nos diferentes materiais, explorando as texturas e possibilidades de cada elemento.

2.2. A Inclusão como Prática de Respeito às Diferenças: O Caso de Zec

Nesse cenário de exploração sensorial, como mencionado anteriormente, emerge a experiência de Zec (nome fictício), criança autista que, devido à sensibilidade tátil intensa, não conseguiu manipular o café e o açúcar. O momento poderia ser interpretado como "falha" de inclusão, ecoando as preocupações que Wangqian Fu et al. (2021) encontraram em sua pesquisa com 217 professores: 85% temiam não ter conhecimento especializado suficiente, e 71% acreditavam não conseguir ensinar alunos com e sem deficiência simultaneamente.

No entanto, a resposta do educador subverte essa lógica do "não estou preparado". Ao oferecer o algodão como alternativa mais suave, o professor demonstrou o que Fu e colaboradores defendem como essencial: a inclusão não depende apenas de treinamento técnico, mas de uma atitude de flexibilidade e

respeito às diferenças individuais (acessibilidade atitudinal).

Zec não apenas participou da atividade; sua experiência particular reforçou a mensagem poética da obra de Léo Silva: há múltiplas formas de tocar, sentir e narrar o mundo. Enquanto os colegas traçaram letras no café escuro e no açúcar brilhante, Ezequiel encontrou no algodão (material de textura suave, acolhedora, que não sobrecarrega seus sentidos) seu caminho de escrita.

Essa adaptação ilustra a diferença entre o autoritarismo pedagógico — que exigiria que todas as crianças executassem a atividade da mesma forma — e o convite freiriano à criação coletiva. Como destaca Bell Hooks (2013), a educação libertadora exige que o educador esteja disposto a "aprender junto", a se deixar transformar pelo encontro com o outro.

A experiência de Zec demonstra que, mesmo em contextos com recursos limitados, a atitude ética do educador — sua disposição para adaptar, escutar e criar junto — é o recurso mais valioso.

3. Tecendo Conexões: Arte-Educação como Prática Decolonial

No tocante a leitura visual, Ana Mae Barbosa (2024), em sua abordagem triangular, propõe que a arte-educação articule três dimensões: o fazer artístico, a apreciação de obras e o conhecimento contextual. As duas vivências aqui descritas também operam nessa triangulação:

1. Apreciar	O contato com a obra de Léo Silva e a história de Auritha Tabajara; o olhar atento e sensível.
2. Contextualizar	A compreensão do bioma caatinga, da história econômica do Ceará e da resistência indígena.
3. Fazer	A pintura das folhas de caju, a escrita nos materiais de "Colheitas" — ação corporal e criadora.

Fonte: Adaptado de Ana Mae Barbosa (2024)

Mas vamos além: ao trazer para a sala de aula trabalhos de artistas afro-indígenas, fazemos coro ao pensamento de Nego Bispo, pois estas práticas assumem um caráter explicitamente contra-colonial, ou decolonial (BRITO; SEVERINO,

2025). Contra a narrativa de que "aqui não se produz nada", mostramos que o solo cearense é fértil, fecundo em histórias, em arte, e principalmente em possibilidades pedagógicas.

Maurice Tardif (2008), que serviu como ponto de partida para este trabalho, a partir de discussões levantadas na disciplina de Trabalho Docente na pós em artes da UFPel (Universidade Federal de Pelotas), nos ajudou a compreender o trabalho docente como "tecnologia da interação humana". No entanto, acreditamos que estas práticas são também possibilidades de encontros, como bem defendido por Bell Hooks, portanto, é possível transformar a realidade através do encontro genuíno entre sujeitos.

Considerações Finais

As duas vivências narradas aqui não são apenas atividades pontuais, são pulsares ancestrais que ecoam na sala de aula, convidando crianças e educadores a se reconectarem com a terra, com a história e com a diferença.

A experiência de Zec e Eduarda, da mesma maneira, nos convida a abraçar a inclusão, pois a inclusão verdadeira não é adaptação técnica, mas atitude ética: a disposição de criar junto, de respeitar os ritmos e sensibilidades de cada pessoa. A obra de Léo Silva e a história de Auritha Tabajara nos ensinam que a arte e a literatura do nosso povo são "defesas", no sentido de Nego Bispo (2023, pg.13), pois atuam contra o esquecimento, contra a homogeneização e contra a barbárie.

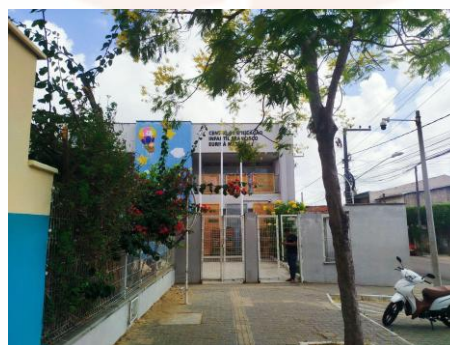


Figura 15 e 16: fachada dos CEIs no Distrito 3 de Educação, Fortaleza - Ceará, Nordeste do Brasil, onde foram realizadas as vivências analisadas no presente trabalho.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; LIMA, Sidiney Peterson F. de. **Artes visuais na Educação Infantil a partir da Abordagem Triangular**. São Paulo: Cortez, 2024

BRITO, Flávio Rafael da Silva; SEVERINO, Antônio Joaquim. **As Pedagogias Decoloniais em Catherine Walsh: um conceito outro.** *Revista Educação e Emancipação*, v. 18, p. e-26910, 29 Dez 2025 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/26910>. Acesso em: 13 fev 2026.

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

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor.** Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2023

FU, Wangqian; XIE, Yan; LI, Ruiling; HE, Xiaohan. **General Teachers' Attitude toward Inclusive Education in Yunnan Province in China.** *International Journal of Psychology and Psychoanalysis*, v. 7, n. 1, p. 052, 2021. DOI: 10.23937/2572-4037.1510052.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013

SILVA, Léo. **Colheitas.** Fotografia, 50cm x 70cm (cada), 2022. Maracanaú, CE. acesso: <https://www.leo-silva.com/colheitas>

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora, 2023

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2023

TABAJARA, Auritha. **A árvore do caju.** Ilustrações de Rodrigo Mafra. 1. ed. Jandira: Ciranda na Escola, 2024.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Quito: Abya-Yala, 2013

WERÁ, Kaká. **Tekoá: uma arte milenar indígena para o bem-viver.** 1. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2024.