

SL EDUCACIONAL

FEVEREIRO DE 2026 V.8 N.02



CIMESB

Formação de Professores

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/02/2026

Revista SL Educacional

Nº 02

Fevereiro 2026

Publicação

Mensal (fevereiro)

SL Editora

Rua Iru, 27, casa 6 – Vila Formosa

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Luiz Cesar Limonge

Responsável Intelectual pela Publicação:

Centro Institucional Multidisciplinar de Ensino Superior Brasileiro
(CIMESB)

Revista SL Educacional – Vol.8, n.02 (2026) - São Paulo: SL
Editora, 2026 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/02/2026

1 Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA FALA

CAMILA MICCAS 4

ARTE E LUDICIDADE COMO MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DAS ARTES VISUAIS

CLEUZA VILERA LUCAS DA SILVA 13

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

GRACILENE ALVES SERAFIM 24

TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DA APRENDIZAGEM E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DISTINÇÕES CONCEITUAIS E DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

IVANICE BORGES DA SILVA 37

INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CIEJA MARLÚCIA

JOSILANE LIMA DA SILVA 48

A MÚSICA COMO FERRAMENTA NO AUXÍLIO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

LUIZ RICARDO COSTA..... 71

AS CAUSAS E DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

MÁRCIA SILVÉRIO PEREIRA SETE 90

A ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO

RENATO DOS SANTOS 99

O ENGAJAMENTO CRÍTICO ESTABELECIDO PELO USO DA CHARGE EM SALA DE AULA

SUELLEN CRISTINA DA CONCEIÇÃO SILVA 124

O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM: DESENHO, ESCRITA E MEDIAÇÃO DOCENTE

SUZANE CIRERA MARQUES REQUENA 148

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: HISTÓRIA E ESTRUTURA EDUCACIONAL

VANESSA RODRIGUES ANTONIO 154

A FORMAÇÃO ÉTICA E SOLIDÁRIA NA PEQUENA INFÂNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE CIDADANIA ATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE CARDOSO DE MOURA FERREIRA 167

INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

PAMELA CRISTINA SILVA PEREIRA..... 172

A SINGULARIDADE E AS TRAJETÓRIAS DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

BRUNA PRECIOSA MENEZES RAMOS 177

A ORGANIZAÇÃO DE CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGAÇÃO, AUTONOMIA E APRENDIZAGEM NA PRÉ-ESCOLA MULTITETÁRIA

LAIS GABRIELLY MEDEIROS GARRIDO 184

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

MARIA EDNA SILVA DOS SANTOS PAMPONET 191

O ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-REFLEXIVA

SUELLEN KIMIE YAMAGISHI 198

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA FALA

CAMILA MICCAS

RESUMO

A linguagem é um sistema de signos que possibilita ao homem historicamente e socialmente significar o mundo e a realidade. Aprender a falar não é somente aprender palavras, mas é também aprender os significados culturais de uma determinada sociedade.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998), a aprendizagem da linguagem oral é muito importante pois através dela as crianças ampliam suas possibilidades de inserção e participação social, em diversas práticas, portanto a linguagem oral amplia também as possibilidades de desenvolvimento emocional e cognitivo.

Palavras-chave: Aprendizagem; Criança; Desenvolvimento da fala.

1 O que é linguagem, o que é fala?

Para Limongi (1994), a linguagem é a capacidade de representar um objeto ausente ou um evento não percebido por símbolos ou signos. A linguagem faz parte de um complexo de condutas ligadas tanto ao desenvolvimento cognitivo quanto ao afetivo.

A linguagem é a faculdade humana abstrata de representação de conteúdos, é por seu intermédio que o homem pode estabelecer contatos com seus semelhantes, desenvolvendo a habilidade de compartilhar suas experiências, pensamentos, idéias, desejos e buscar novos conhecimentos, ou seja, comunicar-se com outrem. (RUSSO & SANTOS, 1994)

A linguagem é a instituição pela qual os humanos se comunicam e interagem uns com os outros por meio de símbolos arbitrários orais-auditivos habitualmente utilizados. (SACALOSKI, 2000)

Em Russo & Santos (1994), as autoras fazem a diferenciação entre fala e linguagem: a linguagem pode ser verbal e não-verbal. A linguagem verbal é expressa através da fala, esta por sua vez é a exteriorização do pensamento abstrato. A linguagem não-verbal é aquela que envolve o uso de gestos, indicativos ou representativos, expressão corporal e facial. Este trabalho falará especificamente da fala, seu desenvolvimento, os distúrbios, entre outros fatores, porém podemos encontrar literaturas que utilizam o termo “linguagem” para especificar a “fala”.

Ainda na discussão da diferença entre linguagem e fala podemos citar também Sacaloski (2000): o desenvolvimento da linguagem e da fala, apesar de intimamente ligados, caminham de certa forma separados, a linguagem é o aspecto mais amplo, ou seja, a capacidade de se comunicar, de compreender e ser compreendido; já a fala é a expressão desta, isto é, a forma como transmitimos as nossas idéias.

2 Como se desenvolve a fala

Neste momento faz-se necessária um relato sobre as diversas concepções de aprendizagem e desenvolvimento da fala e os conceitos que existem por trás de tais concepções. Pode-se dizer de forma simplista que, a fala desenvolve-se graças a capacidade de a criança fazer correspondência entre a produção verbal que ocorre à sua volta a uma representação mental. (JAKUBOVICZ, 2002)

Porém outros autores colocam tal questão de forma mais complexa e elaborada. Fonseca (1985) nos diz que o desenvolvimento da linguagem pressupõe a aquisição de experiências significativas e então, só depois a aquisição de palavras.

A capacidade de adquirir a língua de seu grupo é uma característica específica da espécie humana e supõe um equipamento anatômico e neurofisiológico adaptado, particularmente órgãos periféricos e sistema nervoso

central apropriados e em adequado estado de funcionamento. Contudo a aquisição de linguagem é um processo sócio-histórico. (OLIVEIRA, 2002)

A aquisição da linguagem se dá de maneira sincrética, isto é, a fala acompanha a ação e é parte integrante de experiências visuais, olfativas, gustativas, táteis e auditivas. Tudo indica que seja à medida que as crianças ouvem palavras associadas a ações e sentimentos que elas comecem a fazer ligações cognitivas entre as palavras e as ações ou idéias. (JAKUBOVICZ, 2002)

Em virtude de a aprendizagem da linguagem falada ser um fenômeno universal, acredita-se que a sua aquisição seja automática ou inata. A teoria de Piaget postula enfaticamente que a linguagem falada não é inata, ela é adquirida, construída. (WADSWORTH, 2001)

“É fundamental que haja transmissão hereditária do mecanismo que torna possível esta aquisição (da linguagem falada). A linguagem em si é, no entanto, adquirida através de transmissão externa. Desde que o homem começou a falar, nunca houve um exemplo de manifestação hereditária da estrutura lingüística” (PIAGET, 1971)

Para Jakubovicz (2002), ao mesmo tempo em que uma criança aprende o significado de uma palavra, ela aprende a pronunciá-la. A criança gradativamente elabora um sistema lingüístico que se organiza à partir de um padrão do meio ambiente adulto de forma hierárquica.

A linguagem desenvolve-se em várias direções, aperfeiçoa-se através do contato prático com ou outras pessoas e converte-se, ao mesmo tempo, em um instrumento do pensamento que dará a base a uma reorganização dos processos psíquicos. (MUKHINA, 1995)

A linguagem está interligada com outros aspectos do desenvolvimento, que fazem parte da formação da função simbólica e que se torna possível graças à constituição da inteligência. (SACALOSKI, 2000)

Rappaport (1981), nos oferece três propostas de como a criança aprende a falar: 1) Proposta racionalista: a linguagem é aprendida inteiramente por meio da experiência, esta por sua vez ativa a capacidade inata dos seres humanos de adquirirem e utilizarem um código lingüístico; 2) Proposta behaviorista: a linguagem é adquirida através do condicionamento operante. Para que o comportamento verbal ocorra é necessário um emissor, um receptor, e uma interação social entre eles, ou seja, a aquisição da linguagem se dá através da imitação do comportamento verbal dos adultos; 3) Proposta interacionista: dentro

da ótica piagetiana o aparecimento da linguagem decorre de algumas aquisições do indivíduo durante o período sensório-motor, a imitação é a grande responsável pelo processo de aquisição de linguagem.

A imitação pode exercitar-se em níveis muito diversos, desde a reprodução passiva, simplesmente mimética, até a imitação lúcida e dinâmica que se integra num aprendizado. (LAUNAY & MAISONNY, 1986)

O desenvolvimento da linguagem apóia-se na motivação para se comunicar verbalmente com outra pessoa, tal motivação é em parte inata, mas enriquecida durante o primeiro ano de vida nas experiências interpessoais com a mãe, pai, irmãos e outros educadores. (OLIVEIRA, 2002)

Segundo o RCNEI (1998), a construção da linguagem oral não é linear e ocorre em um processo de aproximações sucessivas com a fala do outro, seja ela do pai, da mãe, do professor, dos amigos ou aquelas ouvidas na televisão, no rádio, etc.

Também Zorzi (1993) relata o desenvolvimento da linguagem pela ótica piagetiana: o aparecimento da linguagem e do brincar simbólico estão ligados à formação da função simbólica, que diz respeito à capacidade de representar.

Ainda dentro do universo piagetiano Rappaport (1981) coloca que para Piaget existem dois tipos de linguagem: 1) linguagem não-comunicativa ou egocêntrica, as experiências de Piaget mostraram que a maior parte das conversas de crianças em idade pré-escolar é egocêntrica. Quando aos sete ou oito anos, manifesta-se na criança o desejo de trabalhar com os outros, a fala egocêntrica desaparece. A fala egocêntrica é, além de um meio de expressão e de liberação da tensão, é também um instrumento do pensamento, onde, por exemplo, a criança busca a solução de um problema.; 2) Linguagem comunicativa ou socializada.

As crianças adquirem a linguagem falada do mesmo modo que adquirem todos os demais conhecimentos. A criança constrói a linguagem, no início a criança domina mal o código, a criança apreende as regras da linguagem a partir da sua experiência. (WADSWORTH, 2001)

Segundo o RCNEI (1998), aprender a falar, não consiste apenas em memorizar sons e palavras. A aprendizagem da fala pelas crianças não se dá de forma desarticulada com a reflexão, o pensamento, a explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos.

3 Funções da fala

Segundo Launay e Maisonnny (1986) a linguagem é ao mesmo tempo uma função e um aprendizado. Uma função porque todo ser humano “normal” fala, e um aprendizado porque o sistema simbólico lingüístico que a criança deve assimilar é adquirido progressivamente pelo contato com o meio.

A fala pode ter várias funções. Como já foi explicitado acima a fala exerce essencialmente uma função social, onde a criança que se comunica através da fala tem seu repertório de atividades sociais bastante ampliado.

A linguagem também apresenta duas funções distintas: 1) Função Informativa: a criança se comunica com o outro, e utiliza sua linguagem para descrever suas próprias ações; 2) Função de Representação: além de servir para a comunicação com o outro a linguagem também é utilizada para representar o universo, para que a criança o diga à si mesma, a linguagem favorece o acesso à abstração. (LAUNAY & MAISONNY, 1986)

A linguagem propicia operações intelectuais que ocorrem no nível abstrato, libertando a criança do mundo concreto, portanto, a linguagem é essencial para que o ser humano seja capaz de lembrar, planejar, raciocinar e direcionar o curso da própria vida. (RAPPAPORT, 1981)

O rápido desenvolvimento da linguagem falada tem um caráter instrumental, na medida em que facilita o rápido desenvolvimento conceitual que ocorre no estágio do pensamento pré-operacional. A linguagem falada apresenta três conseqüências essenciais ao desenvolvimento mental: 1) a possibilidade de intercâmbio verbal com outras pessoas, que anuncia o início da socialização da ação; 2) a internalização da palavra, o aparecimento do pensamento propriamente dito, corroborado pela linguagem interna e por um sistema de signos; 3) por último e mais importante, a internalização da ação, a qual, de agora em diante, mais do que ser puramente perceptiva e motora, será uma representação intuitiva por meio de imagens e experimentos mentais. (WADSWORTH, 2001)

Todos os processos mentais superiores (percepção, memória, atenção) iniciam-se com o aparecimento da linguagem. Ela habilita a criança a criar

instrumentos auxiliares na solução de problemas, a superar a ação impulsiva e controlar seu próprio comportamento. (CÓRIA-SABINI, 1998)

Para Vigotsky (1998), em um primeiro momento a fala acompanha as ações e reflete uma forma de raciocínio disperso e caótico, a criança age mais por tentativa e erro e a linguagem é usada para descrever as idas e vindas na resolução de problemas colocados pelo ambiente. Em um estágio posterior a fala vai se deslocando cada vez mais na direção do início do processo de resolução até que, finalmente, e de modo gradual, começa a preceder a ação, nesse momento a criança começa a traçar um plano de ação. Com a função planejadora da fala a criança passa a moldar sua atividade dentro de uma certa estrutura, daí em diante a fala dirige, determina e domina o curso da ação. À medida em que a função planejadora da fala se desenvolve, a criança adquire independência em relação ao seu ambiente concreto e imediato

4 Fatores que interferem no desenvolvimento da fala

Existem muitos fatores que podem interferir no desenvolvimento da fala, o meio é apenas um deles, já que, para que a fala se desenvolva a criança deve estar inserida em um ambiente comunicativo e ter um ou mais modelos de fala competentes, além de ter seu sistema fonoarticulatório completo e ileso, assim como seu sistema auditivo.

A exemplo disto podemos citar Jakubovicz (2002), que diz que, para que a fala se desenvolva são necessários basicamente apenas dois fatores, são eles: 1) Fatores Físicos (possuir um centro de linguagem íntegro, assim como um aparelho fonador também íntegro); 2) Fatores do Meio Ambiente (segurança afetiva, estímulos do ambiente e escutar um modelo de fala).

Para a aprendizagem da linguagem ouvir sons e vozes é de suma importância, para isso é também necessário que as funções auditivas estejam se desenvolvendo normalmente. (SACALOSKI, 2000)

Os modelos verbais também influenciam no desenvolvimento da fala, tanto pela quantidade, pela qualidade e também por sua vinculação com as experiências imediatas da criança. Escassez e exageros são contraproducentes, construções gramaticais e articulações muito infantis desfavorecem o desenvolvimento da fala. (JOSÉ & COELHO, 2004)

Segundo Lefèvre (1987), é de grande importância que no ambiente familiar se facilite o desenvolvimento da criança desde o começo da vida, deve-se não só estimular os sons emitidos como também a conversação, inicialmente simples e de poucas palavras, expandindo as pequenas frases e reforçando as palavras importantes.

A privação sensorial é também um fator que interfere no desenvolvimento da fala, como por exemplo, a deficiência auditiva, nesses casos a comunicação é dificultada e a extensão de sua deficiência de linguagem dependerá da gravidade da perda sensorial, de quando a perda ocorreu e quando foi detectada. A somatória desses aspectos interfere na qualidade do feedback auditivo, que é a capacidade da criança de realizar uma espécie de monitoramento auditivo de sua própria fala. (SACALOSKI, 2000)

Para Limongi (1994), os seguintes fatores concorrem para o desenvolvimento da linguagem: 1) a rapidez com as ligações entre os conhecimentos é feita; 2) o pensamento que se apoia em extensões espaço-temporais cada vez mais amplas e se liberta do imediato; 3) a simultaneidade das representações, que vem em decorrência dos fatores anteriores.

Para Lefèvre (1969), para que se dê a aquisição plena da linguagem são necessários três elementos: 1) querer falar; 2) ter inteligência suficiente para assimilar a linguagem; 3) ter capacidade de utilizar os mecanismos fonador, articulatório, sensorial e gestual.

Considerações finais

Evidências mostram que tanto os fatores biológicos como os fatores ambientais influenciam na aquisição e no desenvolvimento da linguagem. A presença de fatores biológicos é evidenciada por três aspectos: 1) a linguagem se desenvolve em uma sequência semelhante para todas as crianças; 2) os marcos no desenvolvimento da linguagem estão correlacionados com os marcos no desenvolvimento motor, mostrando um processo de maturação e mudanças nos sistemas neuromusculares, ou seja, a aquisição da linguagem está associada a uma crescente especialização das estruturas e do funcionamento neurológico; 3) os bebês de diferentes culturas começam a falar emitindo sons parecidos, os primeiros fonemas emitidos são vogais abertas. O ambiente

cultural influencia não só a qualidade, como a quantidade da fala, se uma criança tem a atenção dos outros pelos sons, palavras ou frases que ela produz, esta falará cada vez mais. (CÓRIA-SABINI, 1998)

Bibliografia

- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.
- BRAZ, M. S. D. **Gagueira**. In: **Problemas de audiocomunicação**. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da Educação, 1989.
- CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 1998.
- FARIA, A. R. **O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1994.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- _____. **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ISSLER, S. **Articulação e linguagem**. São Paulo: Lovise, 1996.
- JAKUBOVICZ, Regina. **Atraso de Linguagem**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.
- JOSÉ, Elisabete da Assunção. & COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.
- LAUNAY, Cl. & MAISONNY, S. Borel. **Distúrbios da Linguagem da Fala e da Voz na Infância**. São Paulo: Roca, 1986.
- LEFÈVRE, B. H. **Controvérsias sobre a Síndrome de Down**. São Paulo: Pediatria Moderna, 1987.
- LIMONGI, Suely C. O. **Da ação à expressão oral: subsídios para avaliação da linguagem pelo psicopedagogo**. In: **Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

- MAIA, Eleonora Motta. **No reino da Fala – A linguagem e seus sons**. São Paulo: Ática, 2003.
- MEIRA, I. **Gagueira: do fato para o fenômeno**. São Paulo: Cortez, 1986.
- MUKHINA, Valéria. **Psicologia da Idade Pré-Escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MUSSALIN, Fernanda. & BENTES, Anna Christina. (org.) **Introdução à Lingüística**. São Paulo: Cortez, 2004.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- _____. **O nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- RAPPAPORT, Clara Regina. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.
- RUSSO, Ieda Pacheco & SANTOS, Teresa Momensohn. **Audiologia Infantil**. São Paulo: Cortez, 1994.
- SACALOSKI, Marisa et al. **Fonoaudiologia na Escola**. São Paulo: Lovise, 2000.
- SPINELLI, V. P. et al. **Distúrbio articulatorio**. In: **Temas de fonoaudiologia**. São Paulo: Loyola, 1989.
- VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ZORZI, Jaime Luiz. **Aquisição da Linguagem Infantil**. São Paulo: Pancast, 1993.

ARTE E LUDICIDADE COMO MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DAS ARTES VISUAIS

CLEUZA VILERA LUCAS DA SILVA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições das Artes Visuais, articuladas à ludicidade e às múltiplas linguagens, no desenvolvimento expressivo, criativo e comunicativo das crianças da Educação Infantil. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e de prática pedagógica, tendo como objeto de estudo o projeto *Múltiplas Linguagens na Infância*, desenvolvido com crianças da Educação Infantil. Os procedimentos metodológicos incluíram observação das práticas pedagógicas, análise de registros e reflexão teórica a partir de autores que discutem arte, ludicidade e infância. Os resultados evidenciam que as Artes Visuais, quando integradas a propostas lúdicas e sensíveis, ampliam as possibilidades de expressão, fortalecem o protagonismo infantil e favorecem o desenvolvimento integral das crianças. Conclui-se que o trabalho com múltiplas linguagens constitui um caminho potente para a Educação Infantil, alinhado às orientações da Base Nacional Comum Curricular e às abordagens contemporâneas da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Artes Visuais. Ludicidade. Múltiplas Linguagens.

ABSTRACT

This article aims to analyze the contributions of Visual Arts, articulated with playfulness and multiple languages, to the expressive, creative, and communicative development of children in Early Childhood Education. The research adopts a qualitative approach, of bibliographic nature and pedagogical practice, focusing on the project *Multiple Languages in Childhood*, developed

with children in Early Childhood Education. Data were produced through observation of pedagogical practices, analysis of records, and theoretical reflection based on authors who discuss art, playfulness, and childhood. The results indicate that Visual Arts, when integrated into playful and sensitive practices, enhance expressive possibilities, strengthen children's protagonism, and promote integral development. It is concluded that working with multiple languages represents a powerful path for Early Childhood Education, aligned with the National Common Core Curriculum and contemporary childhood approaches.

Keywords: Early Childhood Education. Visual Arts. Playfulness. Multiple Languages.

1. Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como espaço fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, as experiências educativas devem favorecer a expressão, a comunicação, a imaginação e a construção de sentidos, respeitando as singularidades e os modos próprios de aprender da infância. A arte, especialmente as Artes Visuais, apresenta-se como linguagem potente para que as crianças expressem pensamentos, emoções e hipóteses sobre o mundo.

A ludicidade, entendida como eixo estruturante das práticas pedagógicas, articula-se de forma significativa às experiências artísticas, uma vez que o brincar potencializa a aprendizagem, amplia as possibilidades de experimentação e fortalece o protagonismo infantil. Quando associadas às múltiplas linguagens — gesto, traço, corpo, som, fala e imagem —, as práticas pedagógicas tornam-se mais significativas e coerentes com as necessidades da infância.

Diante disso, este artigo problematiza: de que maneira as Artes Visuais, articuladas à ludicidade e às múltiplas linguagens, contribuem para o desenvolvimento expressivo e comunicativo das crianças na Educação Infantil? O estudo tem como objetivo analisar essas contribuições a partir da experiência do projeto *Múltiplas Linguagens na Infância*, dialogando teoria e prática

pedagógica.

A relevância deste estudo está relacionada à necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito de direitos, produtor de cultura e protagonista de seus processos de aprendizagem. No contexto da Educação Infantil, ainda é comum a presença de práticas que fragmentam as linguagens e reduzem a arte a atividades pontuais, desconsiderando seu potencial formativo.

Nesse sentido, refletir sobre a articulação entre Artes Visuais, ludicidade e múltiplas linguagens contribui para a construção de uma educação mais sensível, significativa e alinhada às orientações dos documentos oficiais. A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância de experiências que envolvam interações, brincadeiras e diferentes linguagens, reforçando a necessidade de práticas que respeitem os modos próprios de aprender da infância.

Assim, este artigo justifica-se pela intenção de contribuir com reflexões teóricas e práticas que ampliem o olhar sobre o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, valorizando processos, experiências e percursos vividos pelas crianças.

2. Referencial teórico

2.1 Artes Visuais como linguagem na infância

Compreender a arte como linguagem implica reconhecê-la como forma legítima de conhecimento. Na Educação Infantil, o desenho, a pintura, a colagem e a modelagem possibilitam que a criança organize experiências, construa narrativas e atribua significados, mesmo antes do domínio da linguagem verbal escrita. Para Barbosa (2010), a educação artística deve valorizar o fazer artístico, a apreciação e a contextualização, respeitando a expressão autoral da criança.

Read (2001) defende a arte como elemento essencial para o desenvolvimento humano, contribuindo para a formação integral do sujeito. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça essa perspectiva ao reconhecer as

Artes Visuais como linguagem constitutiva das experiências infantis, especialmente no campo “Traços, sons, cores e formas”.

2.2 Ludicidade e aprendizagem

A ludicidade constitui-se como forma privilegiada de aprendizagem na infância. Brincar permite à criança experimentar, criar, comunicar-se e elaborar experiências vividas. Vygotsky (1998) destaca o brincar como espaço de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, possibilitando à criança agir além de seu comportamento habitual e ampliar sua capacidade simbólica.

Quando integrada às práticas artísticas, a ludicidade favorece a curiosidade, a autonomia e o envolvimento das crianças, valorizando o processo criativo em detrimento do produto final.

2.3 Múltiplas linguagens e desenvolvimento infantil

A concepção das múltiplas linguagens parte do reconhecimento de que a criança se expressa de diversas formas. A abordagem das “cem linguagens da criança”, proposta por Malaguzzi (1999), evidencia a diversidade de modos de comunicação infantil. A BNCC (BRASIL, 2017) reafirma essa perspectiva ao organizar a Educação Infantil em Campos de Experiência atravessados por diferentes linguagens.

2.4 O papel do professor mediador e a pedagogia da escuta

No contexto das práticas com Artes Visuais na Educação Infantil, o papel do professor assume centralidade enquanto mediador das experiências vividas pelas crianças. A mediação pedagógica não se caracteriza pela condução rígida das atividades, mas pela criação de contextos que favoreçam a investigação, a experimentação e a expressão livre.

Paulo Freire (1996) defende uma educação baseada no diálogo, na escuta e na construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva contribui para a compreensão do professor como sujeito que aprende com as crianças, reconhecendo suas ideias, hipóteses e produções como parte do processo educativo.

A pedagogia da escuta, inspirada nas abordagens contemporâneas da infância, reforça a importância de observar atentamente gestos, silêncios, traços, sons e narrativas infantis. Escutar a criança implica compreender que suas múltiplas formas de expressão comunicam pensamentos, sentimentos e modos de compreender o mundo.

Nesse sentido, o professor mediador organiza ambientes ricos em materialidades, propõe desafios adequados e registra os processos vividos, favorecendo aprendizagens mais profundas e significativas. A escuta pedagógica torna-se, assim, elemento essencial para a qualificação das práticas em Artes Visuais e para o fortalecimento do protagonismo infantil.

2.5 Artes Visuais, infância e desenvolvimento integral

As Artes Visuais, quando inseridas de forma intencional no cotidiano da Educação Infantil, contribuem significativamente para o desenvolvimento integral da criança. Ao explorar cores, formas, texturas e materiais diversos, a criança amplia suas capacidades perceptivas, motoras, cognitivas e emocionais, estabelecendo relações entre o mundo interno e o ambiente que a cerca.

O contato com experiências artísticas favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética e da imaginação, permitindo que a criança crie, interprete e ressignifique suas vivências. Segundo Barbosa (2010), a arte na educação não deve restringir-se à produção de objetos finais, mas possibilitar processos de investigação e expressão que respeitem a singularidade de cada criança.

Nesse sentido, as Artes Visuais dialogam diretamente com os princípios da Educação Infantil, ao promover experiências que valorizam o brincar, a experimentação e a autoria infantil. A BNCC (BRASIL, 2017) reforça essa compreensão ao indicar que as crianças devem ter oportunidades de explorar diferentes materiais e linguagens, construindo conhecimentos de forma integrada.

Ao favorecer práticas artísticas que respeitam os tempos e interesses das crianças, a escola contribui para o fortalecimento da autonomia, da autoestima e da capacidade de comunicação. Assim, as Artes Visuais configuram-se como

linguagem essencial para a formação integral na infância, articulando expressão, criação e aprendizagem.

3. Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e de prática pedagógica. O objeto de estudo foi o projeto *Múltiplas Linguagens na Infância*, desenvolvido com crianças da Educação Infantil no período de agosto a novembro de 2025. Os procedimentos metodológicos incluíram observação das práticas, análise de registros pedagógicos (produções visuais, fotografias, falas e narrativas) e reflexão teórica.

A análise dos dados ocorreu a partir do diálogo entre teoria e prática, considerando aspectos como expressão, criatividade, autonomia, protagonismo infantil e integração das linguagens.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os significados atribuídos pelas crianças às experiências vividas, bem como interpretar os processos de aprendizagem que se manifestam por meio das múltiplas linguagens. Diferentemente de pesquisas de caráter quantitativo, a pesquisa qualitativa permite analisar aspectos subjetivos, relacionais e expressivos presentes no cotidiano da Educação Infantil.

Os registros pedagógicos constituíram-se como instrumentos fundamentais para a produção de dados, uma vez que possibilitaram tornar visíveis os percursos de aprendizagem das crianças. Fotografias, produções visuais, falas e narrativas foram analisadas considerando o contexto em que foram produzidas, respeitando os princípios éticos da pesquisa com crianças.

A análise ocorreu de forma interpretativa, buscando estabelecer relações entre as evidências observadas e os referenciais teóricos estudados, especialmente no que se refere à expressão, criatividade, ludicidade e integração das linguagens.

3.1 Contexto da pesquisa e sujeitos envolvidos

A pesquisa foi desenvolvida no contexto da Educação Infantil, considerando

turmas de crianças pequenas, respeitando as especificidades etárias e os princípios éticos que orientam estudos com crianças. As experiências analisadas fazem parte do projeto “Múltiplas Linguagens na Infância”, realizado em ambiente escolar, com propostas que integraram Artes Visuais, ludicidade e múltiplas linguagens.

As crianças participantes foram compreendidas como sujeitos ativos do processo educativo, produtoras de cultura e de sentidos. Não houve identificação individual, preservando-se o anonimato, conforme orientações éticas. O papel do professor foi assumido como mediador e pesquisador da própria prática, acompanhando, registrando e refletindo sobre as experiências vividas.

O contexto institucional favoreceu a realização das práticas, uma vez que possibilitou a organização de espaços, tempos e materiais diversificados, promovendo situações de experimentação, criação e interação entre as crianças.

4. Análise e discussão

As evidências analisadas demonstraram que as Artes Visuais ampliaram significativamente as possibilidades expressivas das crianças. As produções revelaram autonomia, autoria e envolvimento, confirmando a arte como linguagem de comunicação infantil. A ludicidade mostrou-se elemento estruturante das aprendizagens, favorecendo a experimentação e a persistência nas atividades.

O trabalho com múltiplas linguagens permitiu às crianças transitar entre gestos, sons, imagens e narrativas, integrando diferentes formas de expressão. A mediação docente, baseada na escuta sensível e na documentação pedagógica, mostrou-se fundamental para potencializar as experiências e orientar o planejamento.

4.1 A integração entre ludicidade, arte e múltiplas linguagens

A análise das práticas evidenciou que a integração entre ludicidade, Artes Visuais e múltiplas linguagens favoreceu experiências mais significativas para

as crianças. As propostas analisadas permitiram que as crianças explorassem materiais, sons, gestos e imagens de forma articulada, ampliando suas possibilidades de expressão.

Observou-se que, ao brincar e criar, as crianças demonstraram maior envolvimento, autonomia e interesse pelas atividades. A ludicidade contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, no qual a experimentação e a curiosidade foram valorizadas, em consonância com as contribuições de Vygotsky (1998).

A presença das Artes Visuais como linguagem mediadora possibilitou que as crianças comunicassem ideias e sentimentos que nem sempre se manifestavam pela linguagem oral. A combinação entre traços, cores, narrativas e sons revelou processos expressivos complexos, reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de linguagens na infância.

4.2 O protagonismo infantil nas práticas com múltiplas linguagens

As práticas desenvolvidas ao longo do projeto evidenciaram o fortalecimento do protagonismo infantil, na medida em que as crianças foram convidadas a participar ativamente das experiências, fazendo escolhas, tomando decisões e expressando suas ideias por meio das diferentes linguagens. Ao valorizar o protagonismo, o professor reconhece a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura.

Observou-se que, quando as propostas permitiam liberdade de criação e exploração, as crianças demonstravam maior envolvimento e responsabilidade em relação às atividades. Esse protagonismo manifestou-se tanto nas produções visuais quanto nas narrativas orais, nos gestos e nas interações estabelecidas com os pares.

A escuta pedagógica mostrou-se fundamental nesse processo, uma vez que possibilitou ao professor compreender os interesses e as hipóteses das crianças, reorientando o planejamento de forma mais significativa. Essa postura dialoga com Freire (1996), ao defender uma educação baseada no respeito, no diálogo

e na valorização dos saberes do educando.

Dessa forma, o trabalho com múltiplas linguagens, articulado às Artes Visuais e à ludicidade, contribuiu para a construção de uma prática pedagógica mais democrática e participativa, na qual a criança assume papel central no processo de aprendizagem.

4.3 Síntese analítica dos resultados

De modo geral, a análise das práticas evidencia que a articulação entre Artes Visuais, ludicidade e múltiplas linguagens potencializa o desenvolvimento expressivo das crianças, ampliando suas formas de comunicação e participação. As experiências analisadas demonstraram que, quando o processo é valorizado, as crianças se envolvem de maneira mais significativa, revelando autonomia, criatividade e autoria.

Os registros pedagógicos permitiram compreender que as aprendizagens não ocorrem de forma fragmentada, mas integrada, envolvendo aspectos emocionais, sociais, cognitivos e expressivos. A presença da escuta pedagógica e da mediação sensível do professor mostrou-se fundamental para reconhecer e ampliar as manifestações infantis.

5. Considerações finais

O estudo evidencia que a articulação entre Artes Visuais, ludicidade e múltiplas linguagens constitui um caminho potente para a Educação Infantil. As práticas analisadas favoreceram o desenvolvimento expressivo, criativo e comunicativo das crianças, reafirmando a importância de uma educação sensível, participativa e alinhada às orientações da BNCC.

Conclui-se que valorizar as múltiplas linguagens e o protagonismo infantil contribui para práticas pedagógicas mais significativas. Espera-se que este artigo contribua para reflexões e ações no campo da Educação Infantil e das Artes Visuais, incentivando a ampliação de experiências de escuta, criação e autoria na infância.

Além disso, o estudo reafirma a importância da formação docente voltada para

práticas sensíveis, investigativas e comprometidas com a escuta das crianças. O professor, ao atuar como mediador e pesquisador de sua própria prática, amplia sua compreensão sobre os processos de aprendizagem e fortalece sua atuação pedagógica.

Ressalta-se que o trabalho com Artes Visuais e múltiplas linguagens exige planejamento intencional, organização dos ambientes e abertura para o inesperado, uma vez que as produções infantis revelam caminhos próprios de expressão e criação. Valorizar esses percursos contribui para uma Educação Infantil mais humanizadora, inclusiva e significativa.

Por fim, espera-se que este estudo incentive novas pesquisas e práticas que reconheçam a potência da arte, da ludicidade e das múltiplas linguagens como elementos centrais na educação das crianças pequenas, fortalecendo uma pedagogia que respeite a infância em sua totalidade.

Ressalta-se, ainda, que a ampliação de práticas baseadas na arte e na ludicidade contribui para a construção de uma escola mais sensível às necessidades da infância, fortalecendo vínculos, promovendo experiências significativas e reafirmando o direito da criança à expressão, à criação e à participação. Investir em propostas que valorizem as múltiplas linguagens é, portanto, investir em uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral e com a formação humana.

Referências

ALENCAR DE BRITO, Teca. *Música na Educação Infantil: fundamentos e práticas*. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2010. BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2010. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MALAGUZZI, Loris. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre:

Artmed, 1999. READ, Herbert. *Educação pela arte*. São Paulo:

Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

GRACILENE ALVES SERAFIM ¹

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir a formação do professor da Educação Infantil diante dos desafios da Educação Inclusiva. A Educação Infantil, por ser a primeira etapa da Educação Básica, tem papel essencial na constituição da identidade, da socialização e do desenvolvimento integral das crianças. Nesse cenário, a formação docente torna-se elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas que acolham a diversidade e garantam o direito de aprender de todas as crianças. A pesquisa, de natureza bibliográfica, baseia-se em legislações, políticas públicas e referenciais teóricos que tratam da formação de professores e da inclusão escolar, como Mantoan (2015), Mendes (2010) e os documentos normativos do Ministério da Educação (Brasil, 2008; 2015). Discute-se como a formação inicial ainda apresenta lacunas na abordagem da diversidade e como a formação continuada se configura como espaço de reflexão crítica, atualização pedagógica e transformação das práticas docentes. O estudo evidencia que o professor da Educação Infantil necessita desenvolver competências teóricas, metodológicas e socioemocionais que o capacitem a planejar, adaptar e mediar experiências de aprendizagem significativas, considerando as singularidades de cada criança. A prática pedagógica inclusiva requer o domínio técnico e também uma postura ética e sensível, pautada no respeito às diferenças. Conclui-se que a efetivação da Educação Inclusiva na Educação Infantil depende de investimentos contínuos na formação docente, do fortalecimento das políticas públicas e da consolidação de uma cultura escolar que reconheça a diversidade como princípio educativo.

Palavras-chave: formação docente; Educação Infantil; Educação Inclusiva; práticas pedagógicas; diversidade.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, emocional, cognitivo, social e cultural, complementando a ação

¹ Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Sumaré (2019). Especialista em Educação Especial pela Faculdade Evolução - FAEV (2025). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

da família e da comunidade (Brasil, 1996). Nesse contexto, o professor ocupa papel central na mediação das experiências de aprendizagem, na organização dos espaços e tempos educativos e na construção de vínculos que favorecem o desenvolvimento pleno da criança. Quando essa prática se insere na perspectiva da Educação Inclusiva, ela demanda do educador um olhar atento às diferenças individuais, uma escuta sensível e uma postura ética comprometida com a valorização da diversidade humana.

A Educação Inclusiva, sustentada por princípios de equidade e justiça social, constitui uma das maiores conquistas das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Ela é amparada por marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Esses documentos estabelecem que o acesso à educação de qualidade é um direito de todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. Conforme destaca Mantoan (2015), incluir é transformar a escola em um espaço de convivência democrática e aprendizagem significativa, no qual as diferenças são compreendidas como potencialidades e não como barreiras.

Na Educação Infantil, o princípio da inclusão ganha contornos ainda mais expressivos. É nessa etapa que se estruturam os processos de socialização e de formação da identidade da criança, sendo fundamental que o ambiente educativo valorize a diversidade desde os primeiros contatos com o saber escolar. O professor precisa desenvolver competências que o capacitem a planejar atividades acessíveis, adaptar materiais, utilizar diferentes linguagens e mediar interações que contemplem todas as crianças. Para Freire (1996), ensinar é um ato de amor e de coragem, um compromisso ético e político com a humanização do outro. Assim, o docente da Educação Infantil precisa compreender o ato de ensinar como um gesto de inclusão, acolhendo cada criança em sua singularidade.

Apesar dos avanços legais e conceituais, a realidade educacional brasileira ainda apresenta desafios significativos. Muitos cursos de formação inicial

abordam de forma superficial os temas ligados à Educação Especial e à inclusão, o que resulta em professores inseguros diante da diversidade em sala de aula. Mendes (2010) ressalta que essa lacuna na formação inicial repercute diretamente na prática pedagógica e reforça a necessidade de políticas públicas que promovam a formação continuada. Tais políticas devem articular teoria e prática, permitindo ao professor refletir criticamente sobre suas ações e aprimorar suas estratégias de ensino de modo a favorecer o aprendizado de todos.

A formação docente, portanto, não pode restringir-se ao domínio de técnicas pedagógicas, mas deve compreender a dimensão ética, estética e política do ato educativo. Severino (2007) afirma que a formação é um processo contínuo de construção crítica do conhecimento, no qual o educador assume o papel de pesquisador da própria prática. Essa perspectiva formativa é essencial para o docente da Educação Infantil, pois sua atuação envolve o cuidado, o brincar e o ensinar, dimensões que se entrelaçam na experiência da criança e exigem sensibilidade para lidar com as múltiplas expressões do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, o fortalecimento da Educação Inclusiva depende diretamente da formação docente. O professor precisa compreender que incluir não é apenas garantir a matrícula do aluno com deficiência ou necessidades específicas, mas criar condições reais para sua participação e aprendizagem. A inclusão se concretiza no cotidiano da sala de aula, nas interações, nas escolhas pedagógicas e nas atitudes do educador. Promover uma escola inclusiva significa construir uma cultura de pertencimento e respeito às diferenças, em que todos aprendem juntos e se reconhecem como parte de uma comunidade.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo discutir a formação do professor da Educação Infantil diante dos desafios da Educação Inclusiva, analisando suas implicações teóricas e práticas no processo de ensino e aprendizagem. Busca-se refletir sobre como a formação inicial e continuada pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, colaborativas e humanizadoras, que garantam o direito de aprender e de conviver a todas as crianças.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação docente é um processo contínuo e permanente que ultrapassa o domínio técnico de metodologias e conteúdos. Trata-se de uma construção identitária, reflexiva e ética que se desenvolve ao longo da trajetória profissional e se renova na prática cotidiana. Para Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação de cursos e conhecimentos, mas através de um trabalho permanente de reflexão, de análise e de reconstrução da prática docente.” Essa visão reforça a ideia de que o professor é sujeito ativo de sua formação e que o processo educativo precisa estar ancorado na realidade escolar.

No campo da Educação Inclusiva, essa compreensão adquire ainda mais relevância. O paradigma inclusivo propõe uma mudança profunda nas concepções de ensino e aprendizagem, deslocando o foco da deficiência para as potencialidades e para a eliminação das barreiras que impedem o acesso e a participação de todos. Mantoan (2015, p. 21) destaca que “a inclusão é uma conquista civilizatória e um compromisso ético-político, pois implica rever práticas, valores e concepções que historicamente sustentaram a exclusão.”

Entretanto, a formação docente para a inclusão não pode se limitar a um discurso teórico, sendo necessária uma aproximação efetiva entre a universidade e a escola. O autor reforça que

a inclusão escolar não se resume à matrícula do aluno com deficiência, mas exige professores preparados para enfrentar os desafios da sala de aula, capazes de adaptar metodologias e criar ambientes de aprendizagem flexíveis e acolhedores Mittler (2003, p. 38).

Essa constatação evidencia que a formação docente deve ser vivenciada como um processo coletivo e institucional, e não apenas como responsabilidade individual.

Em consenso, Glat (2017, p. 44) argumenta que “a escola inclusiva precisa ser um espaço de convivência e de aprendizado mútuo, onde

professores e alunos se transformam reciprocamente.” A autora salienta que a inclusão se faz no cotidiano, na forma como o professor olha, fala e planeja, e não apenas na existência de leis ou políticas públicas. Assim, o educador torna-se o principal mediador da experiência inclusiva, capaz de transformar a diversidade em um valor pedagógico e social.

Segundo Carvalho (2020, p. 59) “formar professores para a inclusão é formar sujeitos capazes de reconhecer que a diferença não é obstáculo, mas condição essencial do processo de aprendizagem.” O desafio, segundo a autora, é transformar as práticas pedagógicas em oportunidades de crescimento coletivo, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas características, possam aprender juntas e compartilhar experiências.

Essa transformação demanda professores preparados para reconhecer as diferenças como dimensões constitutivas do humano e não como desvios a serem corrigidos. Assim, a formação docente inclusiva deve possibilitar ao educador compreender que a heterogeneidade é a regra, e não a exceção. Como afirma Freire (1996, p. 47), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos,” e, portanto, não há docência verdadeira sem a valorização das múltiplas formas de aprender e de ser.

A ausência de uma formação sólida é um dos principais desafios enfrentados pelas políticas de inclusão. Mendes (2010) observa que

a formação inicial ainda não contempla, de modo suficiente, os conteúdos e experiências práticas que permitam ao professor lidar com a diversidade e as especificidades da deficiência (Mendes, 2010 p.478).

Essa lacuna formativa tende a gerar insegurança, improvisação e práticas que, embora bem-intencionadas, perpetuam a exclusão.

Conforme Santos e Mendes (2022)

a superação dessa lacuna passa por repensar o próprio modelo de formação docente, que ainda privilegia uma concepção tecnicista de

ensino, dissociada da realidade inclusiva da escola pública brasileira (Santos e Mendes, 2022 p.13).

Para os autores, a formação para a inclusão precisa ser pautada na pesquisa e na prática reflexiva, articulando teoria e vivência pedagógica no contexto escolar.

Em uma abordagem contemporânea, Silva (2021) acrescenta que

a formação do professor inclusivo deve incluir não apenas conteúdos específicos sobre deficiência, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, escuta ativa e colaboração (Silva, 2021 p.89).

Tais competências são fundamentais na Educação Infantil, onde o vínculo afetivo e o olhar atento do educador são fatores determinantes para o sucesso do processo de aprendizagem.

A formação continuada, nesse cenário, torna-se espaço privilegiado para o diálogo, a reflexão e a construção coletiva de saberes. Freire (1996, p. 80) afirma que “não há ensino sem pesquisa e não há pesquisa sem ensino; esses que-fazer-se encontram no corpo da prática docente, onde o educador é sujeito do ato de conhecer.” Isso significa que a formação deve estimular o professor a pesquisar sobre sua própria prática e a buscar respostas contextualizadas aos desafios da inclusão.

Além da dimensão cognitiva, a formação docente para a Educação Inclusiva também requer um investimento emocional e ético. Incluir implica sensibilidade, empatia e abertura para aprender com as diferenças. Mantoan (2003) sustenta que o educador inclusivo deve ser capaz de “criar oportunidades de aprendizagem em ambientes cooperativos, onde todos possam se desenvolver em interação.” Assim, o professor precisa compreender que a inclusão não é apenas uma exigência legal, mas um compromisso humano com a equidade e a dignidade.

A Educação Infantil é o primeiro espaço institucional de socialização da criança e, portanto, o terreno fértil para o exercício da inclusão desde os

primeiros anos de vida. O brincar, o conviver, o explorar, o expressar e o participar são eixos estruturantes da BNCC (Brasil, 2017) e devem orientar práticas pedagógicas que acolham todas as formas de desenvolvimento e expressão.

Como enfatiza Kishimoto (2011, p. 19), “o brincar é uma linguagem que une as crianças, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais.” Essa perspectiva reforça o potencial da ludicidade como ferramenta de inclusão, pois cria espaços de pertencimento, interação e aprendizagem. O professor, ao adaptar jogos, materiais e dinâmicas, garante a participação de todos e promove experiências que respeitam os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Para Oliveira (2018), a prática inclusiva na Educação Infantil exige que o educador planeje intencionalmente situações de aprendizagem que valorizem a diversidade. Segundo a autora, incluir significa reconhecer que cada criança é única e que o planejamento pedagógico precisa ser adaptável, integrado entre diferentes áreas e sensível às particularidades de cada estudante.

Nessa etapa, o professor atua como mediador entre o mundo e a criança, papel que requer sensibilidade para perceber as necessidades individuais e criar estratégias de comunicação e expressão. Vygotsky (1998) contribui significativamente para esse debate ao afirmar que o desenvolvimento humano ocorre na interação com o outro e com o meio social. Para ele, “é na relação com o outro que o sujeito se constitui, e o aprendizado bem orientado desperta uma série de processos internos que só se manifestam na interação” (Vygotsky, 1998, p. 94).

Essa concepção sociocultural reforça que o papel do professor é criar condições para que cada criança, com ou sem deficiência, participe ativamente do processo de aprendizagem. O educador que compreende essa dinâmica não busca homogeneizar as experiências, mas diversificá-las. A prática pedagógica inclusiva, portanto, é aquela que integra o brincar, o cuidar e o educar de forma indissociável, reconhecendo que a infância é o período em que o potencial humano se manifesta de forma mais espontânea.

No entanto, incluir na Educação Infantil ainda é um desafio. Muitas escolas enfrentam falta de recursos, de profissionais de apoio e de formação específica. Mendes (2010) adverte que a efetivação da inclusão exige tanto condições adequadas na escola quanto preparo, abertura e qualificação dos docentes, pois esses elementos são igualmente essenciais. Isto reforça que o compromisso com a inclusão deve ser coletivo e institucional, e não apenas individual.

As políticas públicas são instrumentos fundamentais para a consolidação da Educação Inclusiva, pois orientam e sustentam a formação docente, a oferta de recursos e a organização dos sistemas de ensino. O Brasil avançou significativamente nas últimas décadas, com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Esses marcos reafirmam o compromisso do Estado com o direito à educação e com a valorização do professor como protagonista desse processo.

Contudo, apesar dos avanços legais, persistem lacunas entre o discurso político e a prática educacional. Como ressalta Nóvoa (2009, p. 14), a formação de professores “deve ser entendida como um processo de desenvolvimento profissional situado no contexto real da escola, e não como uma sequência de cursos desarticulados da prática cotidiana.” A formação continuada, quando desvinculada do ambiente escolar, tende a ser ineficaz e a perder o caráter transformador.

Tardif (2014) complementa essa ideia ao afirmar que os conhecimentos do professor são múltiplos e se formam a partir da articulação entre sua formação teórica, sua prática cotidiana e as vivências estabelecidas com os estudantes. Essa pluralidade de saberes precisa ser reconhecida nas políticas formativas, que devem promover a valorização do conhecimento produzido na escola.

A formação continuada voltada à Educação Inclusiva deve favorecer o estudo coletivo, a troca de experiências e a investigação da prática. Freire (1996, p. 87) defende que “ninguém forma ninguém; ninguém se forma sozinho; os

homens se formam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” Essa visão dialógica e colaborativa é a base da formação emancipatória, que transforma o professor em sujeito do próprio processo formativo.

Para Mantoan (2015)

A formação de professores deve ser concebida como um processo emancipatório e libertador, que supere a visão assistencialista da inclusão e promova a construção de uma escola democrática e solidária (Mantoan, 2015 p.51).

A inclusão, portanto, não é apenas uma questão de metodologia, mas de justiça social. Dessa forma, cabe ao poder público garantir que a formação docente seja permanente, contextualizada e comprometida com a realidade da escola. Investir na formação é investir na qualidade da educação, pois é o professor o elo que transforma as políticas em práticas e os princípios em experiências de aprendizagem significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente voltada à Educação Inclusiva na Educação Infantil se apresenta como um grande desafio e, simultaneamente, como uma das mais ricas possibilidades da educação contemporânea. A inclusão vai além da simples presença física do aluno com deficiência ou necessidades específicas na sala de aula; ela implica construir práticas pedagógicas, currículos e culturas escolares que acolham a diversidade como princípio educativo e humano. Nesse contexto, a formação do professor assume papel central, pois é ela que confere sentido, consistência e continuidade ao processo inclusivo.

Ao longo deste estudo, observou-se que a formação inicial ainda é marcada por lacunas importantes em relação à Educação Inclusiva. A falta de preparo teórico e prático tende a gerar insegurança e a perpetuar visões excludentes, nas quais a diferença é vista como entrave, e não como potência. Torna-se, portanto, essencial que os cursos de licenciatura fortaleçam os debates sobre diversidade, equidade e acessibilidade, oferecendo experiências que aproximem os futuros educadores das realidades inclusivas vivenciadas nas escolas.

A formação continuada, por sua vez, destaca-se como eixo indispensável para o aprimoramento da prática pedagógica. A construção dos saberes

profissionais ocorre por meio da reflexão compartilhada, do diálogo entre pares e da relação dinâmica entre teoria, prática e experiência. Assim, o desenvolvimento permanente dos professores deve ser entendido como um processo colaborativo, em que cada educador se reconhece como pesquisador e agente de transformação de sua prática.

Na Educação Infantil, o compromisso com a inclusão assume uma dimensão ainda mais profunda, uma vez que é nessa fase que a criança estabelece seus primeiros vínculos com o ambiente escolar e social. Reconhecer a diferença como fonte de aprendizagens e de convivência é essencial para garantir experiências significativas. Nesse cenário, o professor atua como mediador que cria ambientes afetivos, acessíveis, lúdicos e ricos em interações, permitindo que o brincar e o explorar sejam oportunidades de participação e desenvolvimento para todos.

A perspectiva ética e humanizadora da educação reforça que ensinar exige sensibilidade, coragem e abertura ao diálogo com a diferença. O educador inclusivo compreende a diversidade como característica constitutiva do ser humano e entende o ato educativo como prática de liberdade e compromisso social. Incorporar esse olhar à formação docente é fundamental para que as práticas inclusivas se consolidem na rotina escolar.

Entretanto, a construção de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva não depende apenas da formação dos professores. É necessário que políticas públicas garantam condições estruturais adequadas, equipes multidisciplinares, acessibilidade, materiais pedagógicos e tempo para planejamento coletivo. A inclusão se efetiva por meio de um trabalho conjunto e contínuo, no qual toda a comunidade escolar se reconhece responsável pelo processo educativo.

Dessa forma, formar professores para a Educação Inclusiva na Educação Infantil significa preparar profissionais críticos, reflexivos e sensíveis às múltiplas formas de aprender e de existir. Trata-se de promover uma educação que acolhe, valoriza e potencializa cada sujeito, contribuindo para uma escola onde as diferenças se transformam em oportunidades de crescimento mútuo. A escola

inclusiva é, portanto, o espaço privilegiado para aprender a conviver e a reconhecer na diversidade o sentido pleno da educação como direito universal.

Como perspectiva futura, destaca-se a necessidade de fortalecer o diálogo entre universidade, escola e comunidade, de modo que a formação docente seja construída a partir das práticas reais e orientada para a transformação social. A Educação Infantil inclusiva é mais do que um ideal: é uma exigência ética e política do presente. Investir na formação do professor é investir na infância, na equidade e na construção de uma sociedade mais justa e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

CARVALHO, Rosana. Formação docente e práticas inclusivas na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2020. Disponível em: <https://www.editoracortez.com.br/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://www.pazeterra.com.br/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva: cultura, política e práticas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. Disponível em: <https://www.wakeditora.com.br/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <https://www.editoracortez.com.br/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação inclusiva: apontamentos para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2015. Disponível em: <https://www.grupogen.com.br/papirus>. Acesso em: 11 nov. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação de professores para a educação inclusiva. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 475–486, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003. Disponível em: <https://www.grupoa.com.br/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://www.domquixote.pt/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2018. Disponível em: <https://www.editoracortez.com.br/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

SANTOS, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores e inclusão escolar: desafios contemporâneos. Revista Educação e Contemporaneidade, v. 31, n. 61, p. 1–18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee>. Acesso em: 11 nov. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <https://www.editoracortez.com.br/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

SILVA, Juliana Barbosa da. Formação docente e diversidade: caminhos da inclusão na educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. Disponível em: <https://www.autenticaeditora.com.br/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: <https://www.vozes.com.br/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: <https://www.martinsfontespaulista.com.br/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DA APRENDIZAGEM E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DISTINÇÕES CONCEITUAIS E DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

IVANICE BORGES DA SILVA²

RESUMO

A distinção entre Transtornos Específicos da Aprendizagem e Deficiência Intelectual é um desafio recorrente no contexto educacional, especialmente para professores que lidam cotidianamente com diferentes ritmos e formas de aprender. Embora apresentem manifestações que possam parecer semelhantes, tratam-se de condições distintas em termos de origem, características e intervenções pedagógicas. Este artigo tem como objetivo discutir as diferenças conceituais e funcionais entre essas duas condições, abordando suas implicações no processo de ensino e aprendizagem e destacando o papel do professor na identificação e mediação das dificuldades apresentadas pelos estudantes. A pesquisa, de caráter bibliográfico, fundamenta-se em autores contemporâneos e em manuais de referência diagnóstica, como o DSM-5-TR (2023), bem como em normativas educacionais que regem o atendimento inclusivo. Os resultados apontam para a importância da observação docente e da atuação multiprofissional como estratégias para garantir um ensino inclusivo e equitativo, valorizando o potencial de cada estudante.

PALAVRAS-CHAVE: Transtornos de aprendizagem. Deficiência intelectual. Educação inclusiva. Intervenção pedagógica.

INTRODUÇÃO

² Graduação em Letras pela Faculdades Integradas de Ribeirão Pires - FIRP (2009). Especialista em Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual pela Universidade Teresa D'Ávila - UNIFATEA (2021). Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de São Paulo - Unifesp (2025). Professora de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura de São Paulo.

Nas últimas décadas, o campo educacional tem se debruçado sobre o desafio de compreender as diferenças cognitivas e de aprendizagem dos estudantes, sobretudo no contexto da Educação Inclusiva. Nesse cenário, a distinção entre os Transtornos Específicos da Aprendizagem (TEA) e a Deficiência Intelectual (DI) torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas eficazes, que assegurem o direito à aprendizagem de todos. Ainda hoje, é comum observar confusões conceituais entre essas condições, o que pode resultar em encaminhamentos inadequados, estigmatização e práticas excludentes dentro do ambiente escolar.

De acordo com o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5-TR, 2023), os Transtornos Específicos da Aprendizagem manifestam-se como dificuldades persistentes e específicas nas habilidades acadêmicas de leitura, escrita e matemática, não estando associadas à deficiência intelectual, sensorial ou à falta de oportunidades educacionais. Já a Deficiência Intelectual caracteriza-se por limitações significativas no funcionamento intelectual e adaptativo, afetando as dimensões conceitual, social e prática do desenvolvimento humano.

Segundo a Resolução Seduc nº 21/2023, os estudantes com deficiência intelectual são público-alvo da Educação Especial, pois apresentam impedimentos de longo prazo que, em interação com barreiras, dificultam sua plena participação na sociedade. Por outro lado, alunos com transtornos específicos da aprendizagem, embora não se enquadrem legalmente nesse público, necessitam de atenção pedagógica diferenciada, metodologias flexíveis e acompanhamento interdisciplinar.

Compreender essas distinções exige o diálogo entre a pedagogia e as ciências do desenvolvimento. Piaget (1976) afirma que o processo de aprendizagem é resultado da interação entre o sujeito e o meio, mediado pela assimilação e acomodação das experiências vividas. Já Vygotsky (1998) acrescenta que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural, enfatizando o papel do professor como agente de transformação. Gardner (1994), ao propor a teoria das inteligências múltiplas, reforça a necessidade de reconhecer as diferentes formas de expressão da inteligência e de valorizar os diversos modos de aprender.

No contexto da escola inclusiva, a formação do professor é um fator determinante. Mantoan (2003) defende que a inclusão não se resume à inserção física do estudante, mas requer a reconstrução das práticas pedagógicas e curriculares. O docente precisa identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos e compreender se se trata de um transtorno específico, de um fator emocional ou de uma deficiência intelectual, ajustando sua prática de forma ética, humana e científica.

Este artigo, portanto, busca analisar as diferenças entre os Transtornos Específicos da Aprendizagem e a Deficiência Intelectual, enfatizando suas causas, manifestações e implicações pedagógicas, além de discutir estratégias de mediação que possibilitem o desenvolvimento integral dos estudantes no ambiente escolar inclusivo.

DESENVOLVIMENTO

Os Transtornos Específicos da Aprendizagem são condições neurobiológicas que interferem na aquisição e consolidação das habilidades acadêmicas, manifestando-se ainda nos primeiros anos escolares. O DSM-5-TR (2023) descreve-os como distúrbios persistentes que dificultam a leitura, a escrita e a matemática, não sendo explicados por déficits intelectuais, sensoriais ou ambientais. Embora não sejam curáveis, podem ser compensados por meio de estratégias pedagógicas adequadas e acompanhamento multiprofissional.

As causas dos transtornos de aprendizagem estão relacionadas a fatores genéticos, neurofuncionais e psicossociais. Fonseca (2015) explica que o cérebro humano apresenta plasticidade, e que as dificuldades podem ser minimizadas por meio de estimulação precoce e metodologias de ensino que respeitem as particularidades cognitivas. O papel do professor é essencial para identificar sinais precoces e orientar a família em busca de diagnóstico especializado.

1.1 Dislexia

A Dislexia é um dos transtornos de aprendizagem mais pesquisados. Shaywitz (2023) a define como uma dificuldade específica e persistente na

decodificação da linguagem escrita, originada de um déficit no processamento fonológico. A criança disléxica apresenta lentidão na leitura, troca de letras, inversões e dificuldade para associar fonemas e grafemas. Gonçalves (2019) reforça que essas dificuldades podem afetar a autoestima e o engajamento escolar.

Do ponto de vista pedagógico, o trabalho deve priorizar o incentivo à leitura prazerosa, o uso de fontes ampliadas e a valorização das pequenas conquistas. A mediação docente, apoiada por fonoaudiólogos e psicopedagogos, é fundamental para o desenvolvimento da fluência e compreensão leitora. Vygotsky (1998) ressalta que o aprendizado se desenvolve primeiro nas interações sociais e, posteriormente, se interioriza, o que reforça a importância de atividades colaborativas e dialogadas para alunos com dislexia.

1.2 Disortografia

A Disortografia é um transtorno que afeta a escrita ortográfica, dificultando o domínio das convenções gráficas e gramaticais. Meneses e Silva (2020) definem-na como uma dificuldade persistente na grafia correta das palavras, mesmo em indivíduos com inteligência e escolarização adequadas. O estudante apresenta erros sistemáticos, trocas de letras, omissões e inversões, conforme descreve Rodrigues (2023).

A escola deve evitar a correção punitiva e adotar práticas construtivas, baseadas em reescritas mediadas, jogos linguísticos e análise reflexiva da ortografia. De acordo com Piaget (1976), o erro é parte do processo de construção do conhecimento; portanto, deve ser interpretado como indicador de desenvolvimento, não como falha. O uso de materiais multissensoriais e o reforço visual e auditivo são estratégias eficazes para o ensino da escrita.

1.3 Disgrafia

A Disgrafia está relacionada à dificuldade motora e perceptiva na produção escrita, resultando em caligrafia irregular, espaçamento inconsistente e traços desorganizados. Meneses e Silva (2020) e Sobreira et al. (2021) destacam que a disgrafia não compromete a inteligência, mas interfere na fluidez

e na estética da escrita. Pode ser acompanhada por dificuldades na coordenação motora fina, na organização espacial e na orientação direcional.

O tratamento requer o apoio de profissionais como terapeutas ocupacionais e psicomotricistas, além da prática docente voltada para o treino motor, o uso de diferentes materiais e o reforço positivo. Fonseca (2015) afirma que o desenvolvimento psicomotor é um dos pilares do aprendizado e que a motricidade influencia diretamente a linguagem e o pensamento.

1.4 Discalculia

A Discalculia é um transtorno específico da aprendizagem matemática. Segundo o DSM-5-TR (2023), envolve dificuldade em compreender conceitos numéricos, realizar operações básicas e organizar raciocínios lógicos. Silva e Coutinho (2019) observam que os alunos com discalculia podem inverter números, confundir símbolos e apresentar deficiências na memória operacional.

A mediação docente deve envolver o uso do concreto, de jogos e de recursos visuais. Piaget (1976) explica que o pensamento lógico-matemático é construído gradualmente a partir da manipulação de objetos e da internalização de ações. Pereira e Tonelli (2024) sugerem o uso de instrumentos como ábacos, calculadoras e contagens com os dedos como recursos legítimos de aprendizagem, capazes de desenvolver o raciocínio e reduzir a ansiedade matemática.

2. Deficiência Intelectual

A Deficiência Intelectual (DI) é definida pelo DSM-5-TR (2023) como um transtorno do desenvolvimento caracterizado por limitações significativas nas funções intelectuais e adaptativas. Essas limitações interferem na comunicação, nas habilidades sociais e no desempenho acadêmico. Diferentemente dos transtornos específicos, a deficiência intelectual afeta de forma global o funcionamento cognitivo e requer apoio contínuo.

As causas da DI podem ser genéticas, como na Síndrome de Down e no X Frágil, ou adquiridas, decorrentes de fatores pré, peri ou pós-natais. Mantoan (2003) e Carvalho (2014) ressaltam que o estudante com deficiência intelectual

deve ser visto como sujeito de aprendizagem, capaz de desenvolver-se a partir de experiências mediadas, estímulos adequados e planejamento individualizado.

A escola inclusiva deve promover adaptações curriculares e avaliações flexíveis, valorizando os progressos e não apenas os resultados finais. Daga, Piovezana e Pieczkowski (2020) defendem que o currículo adaptado possibilita ao aluno sentir-se parte do grupo, mantendo o vínculo social e a autoestima. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem precede o desenvolvimento, e é no espaço escolar que se criam as condições para o avanço das funções psicológicas superiores.

O trabalho conjunto entre professores, equipe de apoio e família é imprescindível. A comunicação constante favorece a construção de metas comuns e o acompanhamento do progresso. Ainda que a deficiência intelectual não tenha cura, intervenções precoces e contínuas promovem avanços significativos na autonomia e na qualidade de vida.

3. Diferenças entre Transtornos de Aprendizagem e Deficiência Intelectual

Diferenciar os Transtornos de Aprendizagem da Deficiência Intelectual é essencial para garantir o encaminhamento e as intervenções adequadas. Cunha, Simplicio e Silva (2024) afirmam que o aprendizado é um processo multifatorial, que depende não apenas da cognição, mas também do contexto emocional e social do aluno.

Nos Transtornos Específicos da Aprendizagem, o estudante possui inteligência dentro da média, mas enfrenta obstáculos em áreas específicas, como leitura, escrita ou cálculo. Já na Deficiência Intelectual, há prejuízo global no funcionamento intelectual e adaptativo. O estudante apresenta dificuldades mais amplas, como na compreensão de comandos, na resolução de problemas cotidianos e na abstração de conceitos.

As adaptações curriculares e metodológicas devem ser planejadas coletivamente. Daga, Piovezana e Pieczkowski (2020) destacam que a flexibilização não significa simplificação, mas adequação às necessidades e potencialidades do estudante. Gardner (1994) complementa que cada indivíduo aprende de modo diferente, e o reconhecimento dessas múltiplas inteligências amplia as possibilidades de ensino e inclusão.

A diferenciação entre transtorno e deficiência exige sensibilidade docente e olhar interdisciplinar. O professor, ao identificar uma dificuldade persistente, deve observar padrões, registrar evidências e dialogar com a equipe pedagógica e de saúde. Essa articulação entre escola e profissionais da saúde é determinante para a eficácia das intervenções e para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das diferenças entre os Transtornos Específicos da Aprendizagem e a Deficiência Intelectual evidencia que, embora ambas as condições apresentem implicações diretas no processo de ensino e aprendizagem, elas possuem naturezas, causas e possibilidades de desenvolvimento distintas. Os transtornos de aprendizagem, de natureza predominantemente neurofuncional, atingem áreas específicas do desempenho escolar como leitura, escrita e cálculo, sem comprometer o potencial cognitivo global do estudante. Já a deficiência intelectual envolve um comprometimento mais abrangente, com prejuízos nas funções adaptativas e intelectuais, exigindo acompanhamento contínuo e planejamento individualizado.

Dessa forma, compreender essas diferenças é fundamental para evitar diagnósticos equivocados, práticas discriminatórias e encaminhamentos inadequados. O professor, como mediador do conhecimento, deve desenvolver um olhar clínico-pedagógico, pautado na observação, na escuta ativa e na valorização das potencialidades dos alunos. Mais do que identificar limitações, é necessário reconhecer as formas singulares de aprender, pensar e interagir. Como destaca Vygotsky (1998), “aquilo que a criança consegue fazer hoje com a ajuda do outro, amanhã conseguirá fazer sozinha”; logo, o papel do professor é construir pontes entre o potencial e o desempenho real de cada estudante.

A prática pedagógica deve, portanto, ser orientada por princípios inclusivos, colaborativos e interdisciplinares. A escola contemporânea precisa romper com modelos homogêneos de ensino e adotar metodologias diversificadas que contemplem diferentes estilos cognitivos, como sugerem Gardner (1994) e Mantoan (2003). A aplicação de recursos visuais, auditivos e cinestésicos, o uso de tecnologias assistivas, jogos pedagógicos, atividades em grupo e avaliações

formativas constituem estratégias que promovem o engajamento e o aprendizado significativo de todos os estudantes.

Além disso, o trabalho em equipe entre escola, família e profissionais da saúde como fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos e neurologistas é imprescindível. A abordagem interdisciplinar garante uma compreensão mais ampla do estudante e possibilita intervenções mais assertivas. O diálogo entre educadores e especialistas favorece o planejamento de ações integradas, evitando sobrecarga emocional e estimulando a autonomia.

Outro ponto essencial é o compromisso institucional com a formação continuada dos professores. A inclusão efetiva requer profissionais preparados para reconhecer as diferenças e intervir pedagogicamente de modo ético, reflexivo e sensível. Conforme Carvalho (2014), a educação inclusiva não é um favor, mas um direito humano que deve ser garantido pela escola e pelos sistemas de ensino, sendo responsabilidade coletiva e não apenas individual do docente.

As políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução Seduc nº 21/2023, reforçam o compromisso do Estado com a equidade. No entanto, a efetividade dessas políticas depende da concretização de práticas pedagógicas que promovam o pertencimento, a participação e o sucesso escolar. A mera presença física do aluno com deficiência ou transtorno de aprendizagem na sala de aula não assegura inclusão; é preciso que ele seja sujeito ativo, participante e reconhecido em suas singularidades.

Portanto, o grande desafio da educação contemporânea é garantir que as diferenças não sejam vistas como barreiras, mas como possibilidades de aprendizado e crescimento mútuo. A escola deve ser espaço de convivência, diálogo e reconstrução de saberes, onde cada estudante tenha oportunidades reais de desenvolver suas potencialidades. Reconhecer e respeitar a diversidade cognitiva é um ato político e ético, que reafirma o compromisso da educação com a dignidade humana.

Conclui-se que tanto os estudantes com Transtornos Específicos da Aprendizagem quanto aqueles com Deficiência Intelectual podem aprender, desde que inseridos em ambientes que favoreçam o acolhimento, a escuta e a mediação qualificada. Cabe ao professor transformar o desafio em oportunidade, o erro em aprendizado e a diferença em potência educativa. Assim, a inclusão

deixa de ser apenas um ideal e passa a se concretizar como prática cotidiana, capaz de garantir a todos o direito fundamental à aprendizagem e à cidadania plena.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR*. Porto Alegre: Artmed, 2023.

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

<https://www.gov.br/mec/politica-educacao-inclusiva>. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução Seduc nº 21, de 21 de junho de 2023. Dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo. Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-21-de-2023>. Acesso em: 16 jan. 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CUNHA, S. M.; SIMPLICIO, A. A.; SILVA, L. M. Dificuldade de aprendizagem no contexto escolar. *Trajetória Multicursos*, v. 16, n. 2, p. 22-39, 2024.

Disponível em: <http://sys.facos.edu.br/ojs/index.php/trajetoria/article/view/681>.

Acesso em: 17 jan. 2026.

DAGA, V. S. C. P.; PIOVEZANA, L.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas. *Revista Educação Especial*, Santa Catarina, v. 33, 2020.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/42214>.

Acesso em: 18 jan. 2026.

FONSECA, Vítor da. *Psicopedagogia e neurociência: fundamentos para a aprendizagem e a educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GONÇALVES, M. A. F. A dislexia no ensino fundamental. Revista Eletrônica Acervo Científico, v. 3, e648, 2019. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/cientifico/article/view/648>. Acesso em: 19 jan. 2026.

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

MENESES, E. A.; SILVA, M. E. As dificuldades permanentes de aprendizagem escrita: disgrafia e disortografia. *Revista Psicologia & Saberes*, v. 9, n. 19, p. 33-47, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1246>. Acesso em: 21 jan. 2026.

PEREIRA, B. M.; TONELLI, E. Neurociência cognitiva e educação matemática. *Revista Formação de Professores em Matemática*, edição especial, 2024. Disponível em: <https://revistaeducmat.org/article/view/1024>. Acesso em: 22 jan. 2026.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RODRIGUES, Michele Aparecida Cerqueira. Disgrafia e disortografia: conceituação e diferenças. *Revista Científica Cognitionis*, v. 6, n. 1, p. 34-44, 2023. Disponível em: <https://revistacognitionis.org/article/view/2023>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SHAYWITZ, Sally; SHAYWITZ, Jonathan. *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problema de leitura*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2023. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=ILWqEAAAQBAJ>. Acesso em: 24 jan.

2026.

SILVA, J. F. B. da; COUTINHO, D. J. G. Alfabetização matemática de crianças com discalculia. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n. 12, p. 29714-29730, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n12-117>. Acesso em: 28 jan. 2026.

SOBREIRA, André Alves et al. Dificuldades de aprendizagem: uma revisão de literatura sobre disgrafia e discalculia. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 2, e15510212564, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12564>. Acesso em: 31 jan. 2026.

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

INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CIEJA MARLÚCIA

JOSILANE LIMA DA SILVA

RESUMO

O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais envolve ações integradas entre professores regulares, PAEE e equipe pedagógica, visando adaptar o currículo e recursos didáticos às especificidades de cada aluno. A Sala de Recursos Multifuncionais oferece suporte com materiais pedagógicos, tecnologia assistiva e atividades de alfabetização, leitura, informática acessível e desenvolvimento de autonomia. Projetos complementares, como os de leitura e informática, fortalecem competências digitais, pensamento crítico e protagonismo estudantil. A avaliação é contínua e participativa, envolvendo alunos, professores, equipe pedagógica e famílias, garantindo a inclusão efetiva e a participação plena dos estudantes.

PALAVRA-CHAVE; Inclusão, Educação Especial, AEE, Sala de Recursos Multifuncionais, Autonomia, Tecnologias Educacionais, Avaliação Continuada

INTRODUÇÃO

O CIEJA Marlúcia atua na inclusão de alunos com deficiência, garantindo que todos frequentem a sala regular e tenham acesso ao mesmo currículo. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferece suporte pedagógico complementar, auxiliando na superação de barreiras de aprendizagem e promovendo a autonomia dos estudantes, sempre em consonância com a legislação vigente e princípios da Educação Inclusiva.

A ESCOLA FRENTE À INCLUSÃO

Conforme âmbito legal e o Atendimento Educacional Especializado – AEE todos os alunos com deficiência matriculados no CIEJA Marlúcia, frequentarão a sala regular de ensino diariamente e terão acesso ao mesmo currículo que os demais alunos. Aqueles que em detrimento do grau de deficiência necessitar de um apoio pedagógico que venha a diminuir as suas dificuldades e possibilitar um processo de inclusão mais tranquilo na sala regular, serão atendidos pela sala de apoio e acompanhamento à inclusão.

Os educadores, no entanto, contarão com a parceria do profissional da

sala de apoio para suporte pedagógico na elaboração de atividades adaptadas às dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais, levando-se em conta o mesmo conteúdo que está sendo trabalhado com todos, na discussão de casos e dificuldades específicas dos mesmos, elaboração de material pedagógico e discussão nos horários coletivos do PEA, com o objetivo de atender, possibilitar e aprimorar o atendimento aos alunos com deficiência, permitindo que os mesmos não estejam apenas inseridos e socializados, mas principalmente, se apropriem do espaço escolar como um todo e se beneficiem pedagogicamente deste processo.

Ações voltadas para a demanda de alunos com necessidades educacionais especiais procuraram-se atender o máximo de alunos possíveis, estão sendo atendidos no vigente ano 14 alunos com deficiência intelectual. As atividades desenvolvidas pela professora de apoio educacional especializado (PAEE) foram voltadas às necessidades individuais e também para a alfabetização, pois muitos alunos apesar da idade avançada não tiveram acesso à escola na idade certa, no Projeto de Ação de Aprendizagem (PEA) orientou os professores das salas regulares a realizarem adaptações curriculares pertinentes e com os Assistentes Pedagógicos Educacionais orientaram os estudos sobre as especificidades das deficiências atendidas no âmbito Educacional.

O CIEJA atende hoje alunos com Deficiência Intelectual, com Deficiência Física, com Transtorno Global do Desenvolvimento e com deficiência múltipla, isto é, aqueles que apresentam mais de uma deficiência, todos acompanhados pelos professores das salas regulares, PAEE, orientados pelos Assistentes Pedagógicos Educacionais e PAAI.

Todo o trabalho desenvolvido está em conformidade com a Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016, que regulamenta o Decreto nº 57. 379, de 13 de outubro de 2016, que instituí no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Os princípios que fundamentam a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva de Educação Inclusiva e a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU 2007), indicam que as pessoas

com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Que a Educação Especial é uma modalidade de ensino não substitutiva ao ensino regular, que perpassa todas as etapas e modalidades do Sistema Municipal de Ensino.

Faz-se necessário a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE; os serviços de Apoio a esta modalidade; a oferta da Educação Bilíngue e as ações para eliminação de barreiras e promoção de acessibilidade.

Tendo em vista o Cento de Educação de Jovens e Adultos como um local que atende múltiplos processos inclusivos porque é dentro deste espaço que costuma lidar com uma minoria socialmente excluída que vai do jovem ao idoso, processos migratórios, vulnerabilidade social, residências inclusivas, liberdade assistida, imigração, dependência química, doença mental, violência doméstica, transexualidade (pólo do projeto transcidadania) , múltiplas deficiências.

É dentro desta perspectiva que a viabilidade deste projeto se constitui, à medida que visa a autonomia e garantia destes mesmos cidadãos de exercer seus direitos de ir e vir através da educação.

Objetivos:

É função do PAEE (professor de apoio educacional especializado):

- Identificar as barreiras que impedem a participação plena dos educandos e educandos público-alvo da educação especial, nos diferentes tempos e espaços educativos, bem como a necessidade de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade;

- Elaborar e executar, de forma articulada com os demais educadores da UE, o Plano de AEE dos educandos e educandas;

- Acompanhar e avaliar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na SRM, na classe comum e nos demais

espaços educativos, por meio do trabalho articulado com os professores, com os demais profissionais da UE e responsáveis;

- Produzir materiais didáticos e pedagógicos, considerando as necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;

- Orientar professores, demais educadores, familiares e responsáveis sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos educandos e educandas, promovendo autonomia e participação;

- Articular, acompanhar e orientar o trabalho dos professores em relação ao desenvolvimento, aprendizagem e a participação dos educandos e educandas nas atividades educacionais;

- Desenvolver atividades próprias do AEE;

- Manter atualizados os registros da Sala de Recursos Multifuncional e o controle de frequência dos educandos e educandas, bem como os registros relativos ao acompanhamento do AEE colaborativo;

- Dentro da perspectiva do CIEJA, a SRM procura criar para estes educandos público alvo da educação especial, condições para que adquiram o básico da autonomia, entendam e se posicionem no meio que vivem e convivem, participem, saibam se colocar, se locomover, pedir auxílio, alfabetizar-se se possível, trabalhem e exerçam sua cidadania e empoderamento, além de a todo momento propiciar o desenvolvimento de seus processos mentais.

Encaminhamentos Metodológicos:

As salas de Recursos Multifuncionais- (SEM) são destinadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contraturno escolar, em caráter complementar ou suplementar para educandos e educandas público-alvo da educação especial, desde que identificada a necessidade deste serviço, após avaliação pedagógica\estudo de caso.

O encaminhamento dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial para o AEE irá se dar após a avaliação pedagógica\estudo de caso, envolvendo a equipe escolar, o educando e educanda, os

professores que atuam no AEE, os familiares e responsáveis e, se necessário, a Supervisão Escolar e outros profissionais envolvidos no atendimento.

O processo de encaminhamento para o AEE, bem como a permanência ou desligamento poderá ocorrer em qualquer época do ano.

O Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional deverá assegurar o trabalho com a diversidade, as estratégias de ensino inclusivas, os recursos pedagógicos e a acessibilidade.

As atividades próprias do AEE serão: Braille, estratégias para o desenvolvimento da autonomia e independência, desenvolvimento de processos mentais, Libras, Língua Portuguesa em modalidade escrita como segunda língua para educandos com surdez, Comunicação alternativa e Aumentativa, Informática Acessível e Tecnologia Assistiva- TA, orientação de atividades de enriquecimento curricular para altas habilidades e superdotação. O atendimento é organizado no contraturno dos alunos.

Existem alguns critérios de organização do atendimento educacional especializado: Os agrupamentos são realizados em decorrência de possibilidades de aprendizagens que favoreçam mesmo que de forma heterogênea, boas oportunidades de enriquecimento pedagógico devido aos diferentes níveis de aprendizagens e peculiaridades, especificidades de cada componente dos agrupamentos.

- Descrição do Espaço Institucional e Sala de Recursos Multifuncionais: A Sala de Recursos Multifuncional encontra-se logo na entrada da Unidade Escolar, ao lado da Secretaria e de frente à Sala da Gestão e Coordenação. O espaço está localizado no andar térreo e de fácil acesso. Fornecido pelo MEC, dispõe de apenas um notebook e mais:
- Um Tablet comprado pela Unidade escolar e materiais pedagógicos diversos como jogos, letras móveis, materiais de pintura, colagem, montagem, acervo de leitura onde montamos um cantinho da leitura.
- Dispõe de uma TV, aparelho de DVD, adquirido pela direção escolar. Ventilador, espaço amplo e arejado.

- Os alunos são agrupados numa mesa grande onde todos sentam em volta e não em carteiras individuais ou pequenos grupos.
- A Unidade Escolar ainda dispõe de rampa de acesso, banheiro acessível e sala no piso térreo para alunos cadeirantes ou com mobilidade reduzida.

Crítérios de Avaliação

A avaliação é contínua e permanente e o Plano será avaliado durante toda a sua implementação e considerando os registros realizados pela sala de recursos multifuncional e observações do serviço prestado por ela aos demais da comunidade educativa.

Caracterização da Escola de Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

PROJETOS DE MAIOR IMPACTO DESENVOLVIDO PELA INSTITUIÇÃO

Um dos projetos desenvolvido nesta escola envolve todos os educandos da unidade, independente do ano e etapa de ensino. Esse projeto envolve dois ambientes (sala de informática e de leitura).

O projeto é pautado na realidade atual, pois nos últimos trinta anos, as tecnologias, em especial as digitais, evoluíram socialmente de forma rápida. Hoje, há novos e diferenciados processos comunicativos e formas de culturas estruturadas com base em distintas linguagens e sistemas de signos, transformando parâmetros comportamentais e hábitos sociais. Tal contexto leva-nos a ajustar processos educacionais, ampliando e ressignificando o uso que fazemos das tecnologias para que os estudantes saibam lidar com a informação cada vez mais disponível.

Objetivos:

- Fortalecer o movimento realizado na Sala de Leitura por meio do projeto;
- Incentivar o comportamento leitor dos alunos;
- Propiciar aos alunos o conhecimento das tecnologias de mídia e sua

interação; incentivar os alunos a criarem seus próprios correios eletrônicos.

Eixos inspiradores/estruturantes: Pensamento criativo e crítico; Comunicação; Autonomia e Determinação; Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração; Repertório Cultural.

Princípios Norteadores: Protagonismo, Autonomia, Colaboração, Pensamento Reflexivo, Informação+ Construção do Conhecimento, Cultura Digital.

Público alvo: alunos de todas as etapas de ensino

Metodologia: As salas de aula são convidadas a frequentar a sala de leitura, fazendo empréstimos de livros cujos gêneros foram definidos pelo planejamento do professor de Língua Portuguesa. Após o manuseio dos livros, preenchem uma ficha de leitura com os dados obtidos dos livros emprestados. Os alunos pesquisam dados sobre a autoria das obras na Internet para completar os dados. Após essa etapa, os alunos acessam as redes sociais da escola para registrarem suas impressões sobre as leituras. Para isso, é necessário que tenham e-mails ativos para a publicação de suas postagens, o que demanda o trabalho de criação de e-mails particulares para todas as turmas envolvidas.

Recursos: Livros, fichas de leitura, Internet, sites, blog.

Aprendizagem: Com este projeto, o comportamento leitor e o gosto pela leitura são estimulados; a capacidade de buscar informações e sintetizá-las, como intuito de preenchimento de uma ficha é trabalhada; a pesquisa na Internet, em sites literários sobre os diversos autores, é desenvolvida. Além disso, os alunos se apropriam de tecnologias de informação e de comunicação, aprendendo sobre o funcionamento das redes sociais. E, para isso, aprendem a criar e-mails, observando a importância de terem e-mails para realizarem as publicações de suas postagens.

Observações: Enfatiza-se o protagonismo de alunos que se dispuseram a ajudar aqueles com mais dificuldades em criar seus e-mails pessoais e encontrar os sites de pesquisa, além de orientarem sobre como publicar suas

postagens.

Objetivos:

- Atuar com discernimento e responsabilidade diante das novas tecnologias da comunicação;
- Aplicar conhecimentos para resolver problemas;
- Ter autonomia para tomar decisões;
- Ser proativo e identificar dados de uma situação e buscar soluções.

Estrutura Física:

- Sala de informativa;
- Sala de leitura.

Procedimento:

Os alunos dentro do seu horário de aula têm duas aulas semanais na sala de informática. O trabalho desenvolvido está relacionado com a temática da Área de Conhecimento e o Itinerário Formativo objetivando prepara-los para fazer uso crítico, criativo e construtivo das tecnologias digitais, bem como refletir sobre os apelos consumistas da sociedade contemporânea, os riscos da devastação ambiental e naturalização dos problemas sociais, humanos, afetivos e emocionais.

Para tanto, os professores utilizam textos de diferentes suportes, PEN Drive, DVDs, pesquisa pela Internet, entre outros.

Avaliação no Projeto

Ocorre de forma contínua sempre observando o interesse dos alunos, bem como a ampliação de sua capacidade de apreensão. Esse processo se dá a partir das produções realizadas visando contribuir para a formação de um sujeito dialógico, criativo e sensível, que compartilhe saberes, reorganize o que já sabe, crie novos significados em sua compreensão de mundo.

RELAÇÃO DA ESCOLA COM AS FAMÍLIAS

A unidade escolar aqui observada neste estágio compreende e preza pela participação da família (nas figuras dos pais e responsáveis pelos estudantes) e da comunidade em geral educação. Respeitam o que diz a LDB lei 9394/96 que é dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E partem desta premissa para envolver e estabelecer laços de cooperação.

Toda a equipe gestora, corpo docente e funcionários da unidade buscam compartilhar com as famílias dos educandos e a comunidade do entorno parcerias nas intervenções no processo educacional que acabam por gerar grandes mudanças nos seus comportamentos e aprendizados dos estudantes, pois a escola necessita da presença dos pais para que possam identificar quais as dificuldades que os educandos apresentam a partir de uma visão mais ampla.

AVALIAÇÃO

O processo avaliativo se dá de forma permanente e dela participam todos, num processo de ação-reflexão-ação. Neste sentido, não há por que considerar a avaliação como sendo um momento específico na hora da prova ou entrega de trabalhos. Não se trata de cobrar o que se ensinou, mas sim de compreender o que se está aprendendo e o que precisa ser aprendido.

O acompanhamento e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem tanto nas series finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio têm sinalizado mudanças significativas na sua forma e estrutura de avaliar o aluno e de como ele (re) constrói seus conhecimentos. Neste sentido, a escola adota critérios avaliativos que foram acordados no coletivo:

- ☐ Observação do aluno no processo de desenvolvimento da atividade proposta.
- ☐ Discussões coletivas e seus registros.
- ☐ Produções envolvendo procedimentos de pesquisa.

- Produção dos diferentes gêneros apresentados pelas diferentes Áreas de Conhecimentos.
- Autoavaliação mediada pelo professor.
- Relatórios das atividades: filmes, palestras, exposições, visitas, entre outras.
- Exposição de trabalhos.
- Debates sobre os diferentes temas apresentados.
- Visitas culturais/estudo do meio.

CONSELHO DE CLASSE

As reuniões de conselho de classe ocorrem de forma periódica com a divisão do Ensino Fundamental II (anos finais) e o Ensino Médio, essa divisão ocorre por ser necessária quanto as especificidades de cada etapa e pela diversificação do corpo docente. conforme consta no calendário oficial do ano letivo da unidade escolar. Nelas reúnem-se os educadores juntamente com a equipe de coordenação pedagógica.

Nesta unidade educacional o conselho de classe é entendido na forma da lei como órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático- pedagógicos, fundamentado no Projeto Político Pedagógico da escola e no Regimento Escolar e apreciado por toda a comunidade escolar.

O conselho ocorre de forma periódica e conforme o calendário do ano letivo aprovado pela comunidade escolar e o supervisor de ensino da diretoria regional de educação. Se constitui no momento em que educadores, equipe pedagógica e direção se reúnem para discutir, avaliar as ações pedagógicas voltadas a aprendizagem dos alunos, e indicam alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

É competência da equipe pedagógica a organização, articulação, ficará responsável pela sistematização dos resultados e acompanhamento de todo o processo do conselho de classe, bem como a mediação e intervenção nas discussões que deverão favorecer o desenvolvimento das práticas educativas que visam garantir a qualidade do ensino e a igualdade de condições de

acesso e permanência dos estudantes.

Oficialmente as reuniões do conselho de classe acontecem no final de cada bimestre, é um. É um momento para análise das aprendizagens dos educandos e o desempenho dos educadores, bem como o da equipe escolar como um todo.

Este espaço coletivo de verificação de rendimentos e estratégias aponta para a compreensão da postura do educador frente ao processo ensino-aprendizagem dos estudantes, a coerência entre prática pedagógica e a proposta da escola, aproximação e melhor relacionamento entre professor e aluno, o comportamento do aluno frente a sua turma, aos educadores e ao ambiente escolar de modo geral, se há coerência entre critérios de avaliação estabelecidos pelos diferentes educadores e avaliação do trabalho do professor pelo entendimentos dos educandos.

O resultado deste processo de conselho possibilita encaminhar algumas ações: levantamento de grupos de alunos para encaminhamentos à recuperação concomitante e atendimento especial do professor na recuperação contínua, levantamento de estudantes não frequentes e com rendimento escolar abaixo do satisfatório, que necessitam de atendimento especial educativo. Após o Conselho, a família recebe orientações mediante os resultados comunicados em reuniões de pais e responsáveis.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS, MESTRES E FUNCIONÁRIOS

O funcionamento da Associação de Pais e Mestres (APM) nesta escola é estruturado a atender as disposições legais e garantir a participação da comunidade escolar na administração da unidade. Em sua estrutura, ele é composto pelos seguintes membros: diretor executivo, vice-diretor executivo, secretário, diretor financeiro, vice-diretor financeiro, diretor cultural, diretor de esportes, diretor social e diretor de patrimônio que são eleitos pelo conselho deliberativo.

Nas realizações periódicas das assembleias são previamente marcadas e comunicadas, sendo necessário convocação de todos os

membros e sempre é presidida pelo diretor da unidade educacional. Existe a obrigatoriedade da eleição do conselho deliberativo e o conselho fiscal que deve ser constituído de três integrantes, sendo dois pais/responsáveis de alunos e um representante do quadro administrativo ou docente da escola. Já conselho deliberativo deve ser constituído de, no mínimo, 11 membros, sendo o diretor da escola, o presidente e os demais componentes distribuídos na seguinte proporção:

30% de professores;

40% de pais/responsáveis;

20% de alunos maiores de 18 anos;

10% de sócios admitidos (ex-alunos e professores).

De acordo com os parâmetros legais, a APM deverá ser constituída anualmente e o mandato dos conselheiros e dos diretores será de um ano, sendo permitida a recondução por mais duas vezes, e deve ser aberta a todos os membros da comunidade, pais/responsáveis e professores que, voluntariamente, atuam em conjunto e melhoria da escola.

A ESCOLA FRENTE À INCLUSÃO

A escola tem atualmente seis alunos de inclusão, sendo um cadeirante, um deficiente auditivo (que conta com um interprete de LIBRAS) e quatro com deficiência intelectual leve e moderada. Há na unidade um entendimento de educação inclusiva como um processo que tem sido cada vez mais debatido e inserido a partir de algumas leis que vieram para regulamentar e garantir o direito a educação de todas as crianças a partir de suas singularidades e necessidades. Uma dessas lei é a de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de nº 9.394/96, pois nela foi criada a obrigatoriedade de todas as escolas oferecerem atendimento aos alunos com deficiência.

Tanto no Ensino Fundamental II como no Ensino Médio o Plano Político Pedagógico destaca a preocupação com a prática no processo de inclusão, tanto do espaço físico das unidades como também na compreensão e

formação dos educadores, até as práticas cotidianas que visem incluir os educandos com algum tipo de deficiência nas práticas educativas.

Há um elevador na escola para garantir o acesso do aluno cadeirante aos espaços diversos que existem e são utilizados pelos professores e alunos. Quanto a deficiência intelectual ocorre adaptação dos recursos, variando também o processo de avaliação. Os alunos de inclusão são avaliados em relação aos seus próprios avanços, necessidades e possibilidades, sempre de forma contínua e todos os tempos, espaços e na totalidade de suas potencialidades.

A demanda da inclusão escolar está sendo atendida a contento e um dos motivos para esse êxito é o esforço e empenho dos educadores e dos profissionais da escola, pois toda a equipe compreende que os educandos de inclusão possuem desejos e necessidades tal qual os demais alunos e que é no coletivo que se aprende e convive. É possível que a deficiência imponha aos alunos algumas limitações que podem ser a fala, a audição, a visão, ou movimentos, o que dificulta a interação com os demais, porém a equipe da escola sempre procura encontrar respostas para trabalhar com os alunos ouvindo-os ou percebendo-os em suas reações e necessidades, visando implementar estratégias diferenciadas para atender a todos.

Estudos recentes revelam que muitos entendem o termo educação inclusiva e o termo Educação Especial como sinônimos, porém, Meletti e Bueno (2010) apontam que a Declaração de Salamanca, base para a inclusão, não cita em seu texto original que a Educação Especial seria a responsável pelas políticas de integração e inclusão escolar, apontando a necessidade de olhares mais profundos à tradução feita para o nosso idioma e uma compreensão mais ampla dos termos.

Assim, as atuais políticas de inclusão voltam-se para as experiências de oferecer aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e habilidade de superdotação, espaços e tempos em salas regulares no convívio com outros alunos sem as mesmas necessidades especiais, e todo esse esforço pode ser observado nesta escola de realização do estágio.

Todos envolvidos compreendem que a educação inclusiva é uma conquista, e profissionais não podem se eximir da responsabilidade de acolher, ensinar e respeitar os educandos com deficiência. O processo de capacitação dos atores educacionais é contínuo e na escola e a equipe gestora, juntamente com a coordenação pedagógica, assume essa tarefa como princípio norteador dos trabalhos realizados.

Portanto, a equipe desta escola possui uma postura respeitosa frente a inclusão e reconhece que os alunos são capazes de expressar suas necessidades e vontades, potencializando assim o pleno desenvolvimento dos alunos em sua integralidade.

OBSERVAÇÃO ESPECÍFICA DO GESTOR

O pedagogo ou o diretor na escola é um profissional que atua como um maestro, pois é muito mais do que um administrador que se ocupa dos orçamentos, calendários, vagas e materiais, quem dirige a escola precisa ser um educador e também não se resume a ser um líder do tipo autoritário, que age sozinho.

Os gestores observados em todos os níveis e etapas de ensino demonstraram que é fundamental conhecer de forma aprofundada o cotidiano de uma instituição de ensino, uma vez que suas funções são abrangentes e passam pelos departamentos pedagógico, financeiro, de recursos humanos, enfim para lidar com todos os atores sociais e dificuldades é fundamental que tenha um bom diálogo com a equipe de funcionários, alunos e comunidade no geral, seja um bom articulador no que envolve suas competências e resoluções de problemas, conheça a realidade da escola, mantenha-se atualizado e em constante formação, tenha transparências em suas ações e acredite no que faz e no potencial da educação.

Neste sentido, o gestor está no cerne da administração e coordenação dos recursos e das ações curriculares propostas nos projetos político-pedagógicos de cada unidade educacional, sendo assim responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários

ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

OBSERVAÇÃO DO GESTOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A gestão necessita de uma boa relação com a comunidade escolar e a equipe de funcionários, procurando manter o dialogo sempre fluindo nas reuniões pedagógicas, com os pais e responsáveis pelas crianças e mantem sempre a sala da sua porta aberta para que possa receber e dialogar sobre as demandas da escola em giram entorno dos cuidados com as crianças e a parceria com a equipe.

Observou que há dialogo e entrosamento no trabalho com a assistente de direção e a coordenadora pedagogica. Procura revesar nos horas com a equipe gestora e alguns dias da semana faz questão de estar presente na entrada das crianças para estabelecer contatos com os pais e responsáveis, bem como acompanhar os combinados referentes a entra e saídas dos alunos. Ressalta-se que há uma preocupação com os principios normativos da gestão, uma vez que a própria Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2000) traz em seu texto, mais especificamente no Artigo 206, inciso VI, a exigência da gestão democrática no ensino público.

Em relação as dificuldades foram possíveis analisar que as demandas burocráticas muitas vezes travam as resoluções de problemas e viabilização no que diz respeito as questões institucionais de âmbito administrativos e de manutenção do espaço físico, para a gestora há uma desarmonia entre o tempo da burocracia e das repostas via diretoria regional de ensino e secretaria municipal da educação em relação as necessidades do centro de educação infantil.

De forma geral, sua rotina se alterna entre as demandas administrativas através do contato direto com os profissionais que exercem suas funções na secretaria da escola, as pedagógicas, articulação com os demais membros equipe gestora, dialogo com o corpo docente, com as famílias dos alunos e o acompanhamento da dinâmica das crianças.

OBSERVAÇÃO DO GESTOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A gestão no CIEJA conta com constantemente com os demais membros que compõem a equipe gestora e nesta unidade há duas coordenadoras pedagógicas além da assistente de direção.

Tem como muitos desafios a demanda de fluxos de alunos e este fator ocupa grande parte dos seus cotidianos, uma vez que o público da EJA em sua grande maioria possui dificuldades de horários, frequência, assiduidade e evasão, pois são trabalhadores e responsáveis por suas famílias. Neste quesito há uma consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 14, que nos remete à legislação de ensino o detalhamento do princípio de gestão democrática, que, todavia, deve adaptar-se às peculiaridades dos diferentes. Portanto, a gestão tem a sensibilidade e responsabilidade fazer com que essa diretriz seja cumprida no CIEJA.

Portanto, a gestora desta unidade conta muito com a parceria, atenção e compreensão dos funcionários da parte administrativas para atualizar o sistema e da equipe docente para compreender o enorme fluxo de entrada e saída de alunos da unidade.

Nesta unidade, a gestora acompanha todos os dias a entrada dos alunos e auxilia na distribuição do lanche, algo que a auxilia no contato com os educandos. Também participada de forma sistemática o horário de saída dos alunos e conhece muitos pelos nomes.

O diálogo é constante e aberto com os professores e mantém regularmente a visita na sala dos docentes nos horários de café e refeições. Coordena as reuniões da APM e conselho de escola.

OBSERVAÇÃO DO GESTOR DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO

Verificou-se que a gestora possui uma rotina muito bem estruturada em relação aos horários de permanência na escola, ela dá prioridade por estar presente no final da tarde e noite, pois compreende que esses horários possuem uma demanda e cuidados específicos em relação a segurança do

espaço físico e da procura dos pais e responsáveis pelos estudantes.

Notou-se especificidades nas etapas de ensino, sendo que a demanda maior de atenção e contato com as famílias concentra-se nas séries finais do ensino fundamental. O público que envolve o ensino médio regular e supletivo possui maior autonomia e estabelecem relações menos conflituosas no ambiente escolar.

A gestora procura conciliar as demandas administrativas com as pedagógicas, uma vez que entende que ambas estão entrelaçadas e são indissociáveis. Neste aspecto, para Libâneo (2011) uma escola bem organizada e bem gerida assegura condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que promovem o bom desempenho dos professores em sala de aula e o sucesso dos alunos na aprendizagem escolar, portanto, há uma relação direta entre as formas de organização e gestão das escolas e os resultados da aprendizagem dos alunos.

Para as resoluções de problemas e soluções de conflitos que envolvam os comportamentos dos estudantes a gestora aciona o professor mediador de conflitos em diálogo com os educadores nos momentos coletivos pedagógicos. Possui uma relação dialógica e democrática com toda a equipe de profissionais da escola e estabelece um bom contato com os educandos frequentando os momentos dos intervalos e horários de saída.

PARTICIPAÇÃO EM CONSELHO DE CLASSE E/OU REUNIÃO DE PROFESSORES

No que diz respeito aos acompanhamentos e observações das reuniões de professores e de conselho de classe, ressalta-se a organização do tempo e espaço, uma vez que são reuniões previamente estruturadas e que visam discutir, debater, refletir e encaminhar decisões que são deliberadas no âmbito coletivo.

Nas reuniões dos professores notou-se uma preocupação em pautar a realidade das unidades escolares, pauta da reunião e abertura para a inserção de novos itens que ali se julgasse pertinente a ocasião.

Em uma das reuniões com os docentes houve leituras e debate de

textos pertinentes as questões pedagógicas e de aprendizagens dos educandos.

Já no conselho, a dinâmica se desenvolve no sentido de caracterização das turmas de alunos, na elaboração de estratégias que objetivam alcançar os resultados previamente pensados pela equipe e o processo avaliativo de forma ampla.

No decorrer da reunião, todos os envolvidos apontavam estratégias de resolução para as dificuldades ali apresentadas de todas as turmas que foram analisadas. Os educadores compartilhavam as estratégias que adotavam para as problemáticas os instrumentos pedagógicos que constituem o processo de recuperação paralela para os educandos com baixo rendimento escolar.

A partir das observações realizadas neste estágio pode-se aferir que o trabalho coletivo e corresponsabilização de todos é elemento central para que tais momentos sejam proveitosos e que o trabalho flua na direção atingir a melhoria da educação. Essas reuniões são coordenadas e mediadas pela equipe de coordenação pedagógica.

DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DOS PLANOS DE AÇÃO

APLICAÇÃO DO PLANOS DE AÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No dia dois do mês de outubro do ano vigente (02/10/2019), aplicou-se o plano de ação para os professores da escola CEI Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior abordando o tema organização da unidade para reunião de Pais/Responsáveis, visto que, durante as observações foi verificado que essa é uma demanda de grande relevância na educação infantil, assim o objetivo era preparar a pauta de reunião juntamente com os docentes, organização dos espaços com a equipe de apoio e limpeza, distribuição da equipe de apoio para auxiliar nas atividades com as crianças no momento em que os docentes estão realizando a reunião com os pais e responsáveis. Para iniciar a ação realizamos a dinâmica foi necessário refletir conjuntamente no momento coletivo (PEA – Projeto Especial de Ação) que ocorre

semanalmente na CEI sobre a organizar do espaço escolar e como preparar a equipe para receber os pais e responsáveis para reunião.

Após pensarmos sobre a organização do espaço, foi também discutido a

formalização da pauta de reunião a ser realizada com os pais e responsáveis. A escolha da pauta ocorreu a partir dos itens julgados necessários de serem comunicados aos pais e responsáveis. Em seguida, será discutido a data e horário da reunião. Os itens levantados para serem abordados com as famílias das crianças foram: adaptação e desenvolvimento, higiene do corpo, higiene do cabelo, piolho, higiene das unhas, banho, saquinhos para rou pas sujas,, nomear os pertences, horário de entrada e saída, passar repelente em casa, materiais para o parque sonoro, trazer e mostrar a carteirinha da criança ao funcionário no portão, manter a mochila da criança organizada com as trocas de roupa, calcinha ou cueca, roupas de frio.

Deliberou-se que todos os integrantes da unidade pudessem participar das discussões e sugestões referente a reunião, e que a equipe gestora deveria recepcionar os pais e responsáveis que seriam posteriormente orientados a dirigirem se aos locais previamente organizados para reunião com os docentes de cada agrupamento de crianças. Por fim, mas não menos importante, ficou acordado que após a reunião haveria um momento coletivo de avaliação na próxima reunião coletiva do centro de educação infantil.

APLICAÇÃO DO PLANOS DE AÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No dia dezessete do mês de outubro do ano vigente (17/10/2019), aplicou-se o plano de ação para os professores do CIEJA Professora Marlúcia Gonçalves de Abreu abordando o tema da Inclusão de alunos com deficiência. Visto que durante as observações foi verificado que essa temática é de suma importância para a escola.

O plano objetivou ampliar o debate e as visões a respeito do processo de inclusão de alunos com deficiência, fomentar discussões no horário pedagógico coletivo sobre as especificidades dos educandos com deficiências que encontram se estudando na unidade escolar, debater estratégias de adaptações do currículo, compartilhar práticas educativas já realizadas e que

são avaliadas como exitosas com os educandos com deficiências.

A aplicação do plano ocorreu no horário pedagógico coletivo se iniciou com a discussão sobre a educação inclusiva com foco nos educandos estudantes da unidade. Em seguida, foi realizada uma leitura compartilhada de autoras que discorrem sobre o tema da educação inclusiva, e o compartilhamento entre os docentes e a coordenação pedagógica da unidade práticas e ideias exitosas com os educandos da unidade.

Na sequência foi proposto um texto para reflexão (Formação de Professores e Práticas Educacionais Inclusivas), a leitura fomentou o debate e discussões cada docente e também da equipe de coordenação pedagógica.

Por fim, evidenciou-se a importância de se refletir cada vez mais sobre o processo de inclusão e que o mesmo tem avançado e sido inserido a partir do surgimento de algumas leis que vieram para regulamentar e garantir o direito a educação de todas as pessoas com deficiência a partir de suas singularidades e necessidades humanas e educativas.

APLICAÇÃO DO PLANOS DE AÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No dia vinte e três de setembro do ano vigente (23/09/2019), aplicou-se o plano de ação para os pais e responsáveis da Escola Estadual Professora Teruko Ueda Yamaguti abordando o tema da Segurança nas Redes Sociais e o uso das tecnologias para a aprendizagem. Visto que durante as observações foi verificado que essa temática é de suma importância para a escola.

O plano objetivou fomentar o debate e a reflexão sobre segurança nas redes sociais e o uso consciente das tecnologias para a aprendizagem. Tal proposta possibilitou abrir no espaço escolar a discussão e reflexão sobre o uso consciente das redes sociais e de como utilizar as tecnologias para potencializar as aprendizagens no espaço escolar, ampliar o diálogo na comunidade escolar a respeito de um assunto tão atual e importante no cotidiano dos educandos e de toda a sociedade.

O assunto foi abordado num momento de reunião bimestral de pais e

responsáveis dos educandos e teve como base a Cartilha de Segurança para a internet como material para reflexões e discussões.

A dinâmica se deu em disponibilizar o material para reflexão de forma impressa possibilitando que todos pudessem acessar o conteúdo da cartilha pela internet dos aparelhos celulares, caso necessário.

Os estudantes foram convidados a participarem deste momento da reunião para que omitissem opiniões sobre a temática e participassem das reflexões e orientações. Esta ação teve a proposta de ser avaliada de forma contínua, pois todos os envolvidos puderam emitir análises e conclusões das discussões realizadas, bem como expor opiniões ao longo do ano letivo.

APLICAÇÃO DO PLANOS DE AÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Plano de ação para os educadores abordando o tema “A continuidade dos estudos e o mercado de trabalho”. Visto que durante as observações foi verificado a importância conscientizar os estudantes, sobretudo os que estão em fase de conclusão do ensino médio, sobre a importância da continuidade dos estudos e a preparação para o mercado de trabalho, que se encontra cada vez mais competitivo e exigindo novas habilidades e formações diversas para atuar em ambientes novos e integrar equipes múltiplas. O plano objetivou promover e aprofundar o debate sobre a continuidade dos estudos com os estudantes e sua preparação para o mercado de trabalho, bem como estimular os docentes a levarem a discussão para os estudantes, aprofundar discussões e reflexões sobre a necessidades dos estudos e da preparação técnica para o mundo do trabalho que os jovens terão que enfrentar.

O trabalho iniciou-se no momento pedagógico coletivo (ATPC) e foi proposta a discussão do tema entre os docentes para ser posteriormente levada aos educandos do ensino médio durante as aulas.

Após esse momento de sensibilização dos docentes em relação ao assunto abordado, foi realizada uma roda de conversa para levantamento de estratégias pedagógicas a serem implementadas junto as turmas de alunos a fim de promover a preparação e conscientização a respeito da importância dos estudos e as exigências do atual mercado de trabalho.

A avaliação da aplicação da proposta será realizada de forma continua à medida que cada envolvido consiga emitir opiniões e análises sobre a relevância da temática trabalhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CIEJA Marlúcia demonstra que a inclusão escolar vai além da presença física em sala de aula. Por meio do AEE, atividades complementares e parceria com famílias, os alunos com deficiência são incentivados a se apropriar do espaço escolar, desenvolver autonomia, cidadania e habilidades cognitivas e socioemocionais. A prática educativa da unidade evidencia que políticas de inclusão, quando bem estruturadas, promovem igualdade de oportunidades e fortalecem a formação integral do estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Cap. I e Cap. IV.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Proinfantil: programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil – diretrizes gerais. Brasília, 2005. BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Presidência da República. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. Presidência da República. lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos: relatório final. 2. ed. Brasília, DF, 2007. (Série ação parlamentar; n. 246). Relatório apresentado no Seminário "O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: novos caminhos, em 15 de setembro de 2003. Critério Brasil.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA NO AUXÍLIO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

LUIZ RICARDO COSTA

Resumo: Este trabalho tem por objetivo refletir sobre importância da música como ferramenta de ensino, assim como, um meio de estimular a criatividade e garantir momentos que unam aprendizagem ao lúdico, para, dessa forma, melhorar os resultados tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental I e II, reflete-se que mesmo com a Lei nº 11.769 de 2008 que tornou obrigatório o ensino da música nas escolas das redes públicas e particulares, a implementação de fato dessa Lei não aconteceu e o tema ainda continua sendo pouco abordado.

Neste trabalho fazem-se algumas reflexões sobre a música e o sobre o desenvolvimento, principalmente nos anos de vida iniciais da criança e se apresenta também sobre como o trabalho com música ocorre e pode vir a ocorrer. No entanto o enfoque maior é dado aos aspectos do desenvolvimento infantil que podem ser estimulados e desenvolver de maneira mais rápida e melhor se a criança estiver em um ambiente em que sua musicalidade seja devidamente estimulada.

O objetivo do trabalho com música na Educação Infantil não é formar músicos, mas permitir que a criança tenha acesso a diversos tipos de músicas, gêneros musicais diversos, assim como de épocas diversas, para ela formar um repertório e por conta própria decidir o que é bom, para ela, a partir da cultura que a escola pode proporcionar a ela.

Palavras-chave: Musicalidade, Desenvolvimento Infantil, Educação, Lei nº 11.769/2008, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

É lugar comum afirmar-se que a música faz parte do dia a dia, assim como das mais variadas culturas existentes no mundo, é também comum dizer que a música está relacionada aos diversos momentos que as pessoas passam durante o dia e a vida, sejam momentos bons ou ruins, é possível criar uma espécie de "fundo musical" dos mais variados momentos, como músicas para estudar (Lo-fi, por exemplo, que anda na moda ultimamente), música para dirigir, para se divertir, para limpar a casa, até mesmo para dormir, dentre outras. Dessa forma a música possibilita a criação de laços afetivos entre as pessoas, facilita a comunicação, altera o humor, aumentando-o ou diminuindo-o e por isso, pode-se considerar que a música é capaz de influenciar os aspectos de desenvolvimento motor, físico, cognitivo e linguístico e social das pessoas. Este artigo tem por objetivo demonstrar a importância que a música tem para o desenvolvimento infantil e o como ela pode ser utilizada em sala de aula para auxiliar neste desenvolvimento de forma a alavancar o poder cognitivo das crianças.

Apesar de já haver uma lei que torna o ensino da música em sala de aula obrigatório, tanto nas escolas públicas quanto privadas, desde o ano de 2008, com a Lei 11.769, que alterou a Lei de Diretrizes de Bases – LDB- 1996, a Lei, por diversos motivos que não serão demonstrados aqui, não ocorreu de fato, mesmo assim, este artigo tem o objetivo de demonstrar o quanto as crianças tem a ganhar se seu uso for mais utilizado nas escolas.

A escolha pelo espaço da Educação Infantil se dá tanto por ser a área de atuação da pesquisadora quanto por ser uma faixa etária em que não é necessário aplicar a música pensando em teorias musicais, como notas, tempos e solfejos, cabe ao professor da Educação Infantil estimular a musicalidade da criança, pois assim, além de se auxiliar seu desenvolvimento, o caminho para um aprofundamento e aprendizagem musical fica pavimentado caso ela tenha interesse futuramente.

Este trabalho foi realizado por meio de pesquisas em livros, artigos e sítios da internet, sobre o tema, o problema da pesquisa inicial é “como utilizar a música na Educação Infantil da melhor maneira possível?” A escolha do tema se deu pois durante a rotina de professora se observou que a música está bastante presente na rotina escolar, mas que talvez o uso não estivesse feito de modo adequado, esta reflexão inicial fez surgir este artigo.

Todo profissional da Educação Infantil sabe que é obrigatório conhecer diversas músicas e parlendas para se realizar bem seu trabalho, as crianças pedem que o professor cante com elas, elas cantam sozinhas, cantam enquanto brincam entre si, cantam praticamente o tempo todo, desta forma, quanto melhor o professor conhecer esta ferramenta pedagógica, melhor será o seu trabalho docente, desta forma, considera-se o tema altamente relevante para a Educação Infantil.

Segundo Luquet, *in* FERES (1998) a primeira etapa de ensino das crianças "teria melhores resultados se nós procurássemos entender o mundo musical das crianças como elas o compreendem, e desta maneira, faríamos parte deste mundo infantil".

Faz-se necessário ampliar e divulgar os benefícios que o uso da musicalidade em sala de aula pode proporcionar ao desenvolvimento infantil; Feres (1998) considera que a música é muito pouco oferecida à criança em seu primeiro ano de vida, pois esta pode colaborar para o desenvolvimento musical da criança. Quanto ao uso pedagógico, vale citar Ferreira (2010, p. 36) que afirma:

"A principal vantagem que temos ao utilizar a música para nos auxiliar no ensino de determinada disciplina é a abertura, poderíamos dizer assim, de um segundo caminho comunicativo que não o verbal – mais comumente utilizado".

O termo "música" possui diversas definições, sendo que as principais as classificam como: 1 "combinação harmoniosa e expressiva dos sons", 2 "a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização, dentre outros" e 3 "interpretação da obra musical"; mais do que estas definições, pode-se dizer ainda que, na Mitologia Grega, o termo se referia às Musas, seres da Mitologia que eram filhas do deus Zeus junto com Mnemósine, deusa da Memória, as Musas tinham a função de inspirar a criação artística (eram nove musas ao todo, que inspiravam todas as formas de Arte), na Mitologia, coube às musas Euterpe e Polimnia inspirar os homens para a criação e desenvolvimento da Música feita pelos homens para louvar aos deuses e cumprir diversos rituais.

Estes mitos que envolvem a música tem uma explicação muito

simples: "música é tão boa que só pode ter sido uma inspiração divina" a Bíblia Sagrada também faz várias referências à música, sendo que o maior livro da Bíblia – Salmos

- foi todo escrito em forma musical para louvar a Deus e é ainda cantado em cultos do Judaísmo, Islamismo (está presente no Corão) e em partes no Cristianismo, onde geralmente é lido, não cantado. Vale citar Fernandes (2009, s.n.) que afirma

[...] A música é uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade e está sempre presente na vida das pessoas. Antes de Cristo, na Índia, China, Egito e Grécia, já existiam uma rica tradição musical. Na Antiguidade, filósofos gregos consideravam a música como uma dádiva divina para o homem [...]

Desde a mais tenra infância, a música já permeia nossas vidas, por sua capacidade de encantar e entreter, a música acaba por se tornar uma poderosa ferramenta pedagógica que pode ser utilizada em todas as fases escolares, mas acaba sendo mais utilizada nos anos iniciais, ou seja, Educação Infantil (CEI's e Pré- Escola) e de uma maneira menor, no Ensino Fundamental I.

Na Educação Infantil é comum o uso da Música como marcador de atividades do cotidiano na escola, como ser cantada antes de atos como escovação, lavagem das mãos, ter uma refeição, andar em filas ou juntos, em datas comemorativas como a Páscoa, ou o Dia do Índio, assim como em apresentações para o Dia dos Pais, ou das Mães e em apresentações como das festas juninas.

2. O TRABALHO COM MÚSICA NA EDUCAÇÃO

"A mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual: eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir" (VYGOTSKY, citado por Rego 2008 p. 57).

Nos anos 80, o ensino da musicalização começou a ser cada vez mais estudado, a musicalização se tornou uma área de estudo que interessa cada vez mais aos pesquisadores. Seus estudos têm apresentado resultados com diversos resultados para o campo da educação e também para o campo musical.

Estes resultados têm gerado muitos debates nos países da América do Norte e na Europa, enquanto que no Brasil, se reconhece a importância da música, mas efetivamente faz-se pouco pela sua implementação real, o pouco que aqui se fala, refere-se à aprovação pelo Congresso Nacional da Lei, nº 11.769 de 19 de agosto de 2008, que obriga o ensino da música nas escolas públicas e particulares, entretanto, a Lei até dezembro de 2020 não está sendo aplicada na prática.

Pesquisas realizadas nos países acima têm o objetivo de confirmar a relevância da música na aprendizagem, além de sua influência no desenvolvimento infantil, e também em quais idades da vida da criança a música é capaz de influenciar mais na aprendizagem.

A educadora e pesquisadora Beyer (1988) afirma que estes estudos devem ser mostrados aos pais e professores para que a sociedade se conscientize da importância do tema e para que a música seja assim, oferecida a cada vez mais crianças.

Ainda segundo a autora, as instâncias do governo têm um papel fundamental nesse processo de apresentação da música à população, praticamente nos moldes do que Heitor Villa-Lobos fez com a educação musical na escola pública.

Segundo Harder (2010), nos anos do governo de Getúlio Vargas, Villa Lobos instituiu o canto orfeônico nas escolas, com o objetivo de tornar todos os alunos conhecedores das músicas que ele julgava relevante para as crianças aprenderem, para que no futuro houvesse uma população de adultos cultos e sensíveis.

Houve muitas críticas a este projeto, principalmente porque o considerado "bom" passava pelo crivo de somente uma ou um pequeno grupo de pessoas, mas o fato é que este ficou sendo registrado até hoje como "o maior e mais abrangente movimento de ensino de música já realizado no Brasil: o Sistema de Educação Musical através do Canto Orfeônico".

Houve nesse sistema uma massificação e uma igualdade de oportunidades nunca antes e nem depois oferecido às crianças em nosso país, portanto, ficou comprovado naquela época que é possível sim, desenvolver-se políticas públicas que incentivem à musicalização.

Os estudos defendidos por Beyer (1988) afirmam que os anos iniciais de uma criança quando bem estimulados, podem trazer consequências positivas para todos os anos que se seguem, no que diz respeito ao desenvolvimento como um todo. Nesta fase da vida elas são mais propensas às aprendizagens de praticamente tudo o que lhe são apresentadas, e os educadores e família podem buscar formas de estimular ainda mais essa fase em que a criança está se desenvolvendo.

A capacidade cerebral, com o intenso desenvolvimento neurológico que ocorre, pode ser ampliada, pois nessa fase a formação das conexões entre os neurônios – as sinapses- podem ser estimuladas, dentre outras formas, com a exposição à música, que é, nessa interação para o desenvolvimento neurológico é um dos melhores estímulos que a criança pode receber.

Ilari (2003) demonstra que a música é importante já nos anos iniciais da criança, porque, conforme a autora é nessa idade que o cérebro está com excelentes níveis de desenvolvimento e crescimento, que a criança começa a formar uma de suas múltiplas inteligências: a musical.

Já Melo (2009), afirma que a música é uma forma de expressão não só de ideias, mas também de sentimentos, assim como é uma das linguagens que as pessoas mais apreciam, pois para todos, desde a mais tenra idade, a música está presente, sejam em festas, sejam em reuniões de famílias, na televisão e na internet, nos programas que as crianças assistem, em todos esses momentos há música e elas vão se moldando à nossas histórias de vida e até à formação da personalidade.

Ainda segundo Melo, normalmente, os órgãos que possibilitam a audição desenvolvem-se ainda no período da gravidez, por esta razão o ato de estimular a audição nos primeiros meses e anos de vida é uma ação fundamental. É lugar comum afirmar-se que os bebês apresentam reações quando expostos a sons mesmo estando ainda no útero da mãe e é ponto pacífico também que se a música for escolhida corretamente, tem o poder de acalmar os bebês recém-nascidos.

Ressalta-se aqui que não é só a música reproduzida através de um aparelho sonoro que é importante, mas também a música cantada pela mãe ao seu filho, pois esta auxilia na criação vínculo entre a mãe o bebê. Dessa forma o canto, o assovio ou murmúrio apresentam elementos que as crianças ainda não conhecem, e também transmitem amor da mãe para seu filho.

É certo que quando estão cantando, as crianças fazem um grande e complexo trabalho mental, precisam ativar no cérebro áreas que envolvem memorização, uso da voz, concentração, consciência corporal e coordenação motora principalmente se a música é aliada a gestos, além do mais, é comum ao cantar, surgir a vontade de mexer o corpo, ou nas músicas infantis isso é totalmente estimulado, como por exemplo, "E eu sacudi, sacudi, sacudi, mas a formiguinha não parava de subir".

No entanto, não é somente este tipo de música que se deve apresentar às crianças, o correto é que elas conheçam gêneros diferentes, músicas atuais e antigas, experiências com música ao vivo das mais variadas (lógico, que adequadas a elas) para que elas criem em si o que elas considerem bom, este conceito tão subjetivo, mas tão importante de se construir, o bom, o tido como chato, o "som de velho" são qualidades que eles dão por não ter construído corretamente uma base de referência.

Vale ressaltar que, neste processo de apresentar diversas músicas às crianças, o professor deve tomar cuidado para não querer somente apresentar as músicas que ele goste, querendo ele ser uma espécie de Heitor Villa Lobos, ou seja, a pessoa que sabe e decide o que é o bom e o belo, essa decisão cabe exclusivamente à criança.

Melo (2009) demonstra também que a música estimula a criança a ampliar seu vocabulário, porque esta se sente mais estimulada a saber o que significa alguma palavra que ela ouviu na música, isso se aplica também na aquisição de novos idiomas, o lado perigoso dessa questão é que o mesmo interesse se aplica ao ouvir sobre algum conteúdo impróprio à idade, portanto, há que se ter um cuidado redobrado com o que as crianças escutam tanto na escola quanto em seus lares, pois ainda nas palavras da autora, as "palavras são incorporadas ao repertório da criança" (Melo 2009, p. 38).

Não é somente a língua que acaba se desenvolvendo mais com o uso da música, mas também a ortografia e organização na hora de escrever, pois

um aumento de vocabulário, um conhecimento maior das estruturas de frases e textos e um aprendizado do encadeamento mais fluído de ideias, características advindas do contato com uma quantidade maior de textos, tem o poder de fazer dos alunos, melhores leitores e escritores.

É de suma importância sempre se levar em consideração os interesses pessoais do aluno, mesmo ao compará-lo com o interesse dos colegas e do que o professor tem planejado para que aquele aluno aprenda, há que se considerar sempre a subjetividade da música na vida do sujeito e o fato de que seus gostos e curiosidades em dados momentos sempre se voltam para outro assunto.

A fruição da música nunca tem que ser uma obrigação, pois se assim o for, perde duas de suas melhores características, a saber: o prazer e a descoberta, sem o prazer, perdem-se partes dos benefícios que a música tem a oferecer, e se esta, como se espera na escola, estiver atrelada a algum conteúdo, este também passará a ser visto como indesejado, ou seja, dá o efeito totalmente oposto do que se espera, não só nesse trabalho, mas com a aplicação da música na rotina escolar.

Melo (2009) afirma que se a música fizer parte da rotina escolar de crianças e adolescentes, ela irá contribuir para o desenvolvimento motor, social, neurológico e afetivo dos alunos, acredita-se que só isso já seja motivo suficiente para se repensar na implementação da música em sala de aula, levando-se em consideração as dificuldades pelas quais os professores passam e também pela vida dos alunos que chegam à escola com uma quantidade enorme de problemas a enfrentar, a autora citada afirma que a música (Melo, 2009. p. 46),

"por seu poder criador e libertador, torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na Pré-Escola. É preciso que a criança crie o hábito de expressar-se musicalmente desde os primeiros anos de sua vida, para que a música venha a se constituir em faculdade permanente de seu ser, e representar uma importante fonte de estímulos, de equilíbrio e de felicidade para a criança".

Pode-se concluir, portanto que na Pré-escola, ou anos iniciais de ensino, estão a melhor idade para se iniciar um trabalho que seja significativo e

marcante com o ensino da música, porque, conforme vemos nas palavras de Melo, o que eles aprendem nessa idade pode se tornar base do que eles serão no futuro, inclusive pessoas mais felizes.

No que se refere aos alunos maiores, defende-se aqui que eles também podem ser beneficiados com a música, principalmente na ampliação de cultura, fixação de conteúdos, autoestima, reconhecimento de si e do outro e entendimento de como lidar com sentimentos, com o planejamento e o foco corretos, a música pode ser trabalhada em qualquer idade escolar.

3. HABILIDADES QUE A MÚSICA AJUDA A DESENVOLVER NA CRIANÇA

O desenvolvimento infantil é uma grande preocupação dos pais e dos professores que torcem e se preocupam pensando se seu filho ou aluno está se desenvolvendo ou não, existem diversos desenvolvimentos que a criança passa, mas os principais são o físico e o cognitivo, que ocorrem simultaneamente e devido a diversos fatores, como por exemplo, a mielinização, que é o processo de maturação das estruturas nervosas da criança.

Os fatores que auxiliam o desenvolvimento físico são diversos, vão desde a alimentação até a construção de um ambiente seguro para a criança, as habilidades que podem ser estimuladas com a música, aqui apresentados parte da premissa de que as outras necessidades básicas da criança já foram supridas, também vale ressaltar que os resultados podem variar devido a diversos fatores que variam conforme alimentação, ambiente, desenvolvimento físico etc. de cada criança.

Pinto (2009) cita Ilari (2003) para afirmar que a música é extremamente importante para o desenvolvimento cerebral da criança, cita a autora ao afirmar que há sugestão de “que a música pode constituir um estímulo importante para o desenvolvimento do cérebro da criança” (Ilari. 2003 p.14).

Pinto (2009) sugere também que o professor pode aumentar a inteligência musical do aluno se ele propuser ações planejadas e possibilitar ao aluno, o fazer musical, este é também considerado aqui o modelo ideal de ensino, mas vale ressaltar que, ao menos das escolas da rede pública, isso ainda está longe de acontecer efetivamente em larga escala. A seguir se

apresenta alguns dos aspectos que a música pode ajudar a desenvolver na criança.

3.1. Desenvolvimento social e emocional

Os alunos que vão às aulas e que estão frequentemente em contato com musicalização, acabam aprendendo a cantar (não como artistas, mas a cantar de maneira satisfatória), esta ação contribui para a musicalidade e ainda traz melhorias para a capacidade de comunicação e fala. Ao cantar, a criança se sente inserida no grupo em que está, essa sensação de fazer parte, além de causar um sentimento muito bom, a faz perceber o quanto ela pode crescer ao interagir com o outro, ao ver-se irmanada com aquela pessoa à qual ela está cantando e se desenvolvendo junto.

A criança entende o quanto é necessário cooperar com seus colegas, a seguir regras de convivência em sociedade, como saber a hora de falar e de ouvir, dessa forma ela se sente mais confiante e acaba por se tornar mais comunicativa e agradável, além da construção de disciplina, foco e respeito a si e aos outros.

O aprendizado da música, nesse aspecto, favorece, portanto, de acordo com Ilari (2003) a formação de uma maior capacidade afetiva e de se relacionar não só com seus colegas, mas também com os adultos que ela convive, pois os pais nesse processo tem muita importância ao estarem sempre acompanhando e estimulando o crescimento social e emocional dos filhos.

3.2. Desenvolvimento da habilidade motora

O cantar faz parte da natureza das pessoas e é uma ação que ocorre em todas as partes do mundo em praticamente todas as eras pelas quais a humanidade passou, existe, porém o canto que se faz quando se está com vontade, sem um motivador específico, este é o canto espontâneo, existe também o que os professores mais fazem, que é o canto que tem alguma razão de ser, quando se quer ensinar algum assunto, trabalhar determinado sentimento, dentre outros, este é o canto dirigido, esta direção pode vir de um

professor, pai, mãe ou também de um aluno em seu grupo que naquele momento chama para si a liderança; é comum em tanto um quanto outro tipo de canto, a criança realizar gestos ou danças durante a canção, este tipo de atividade leva a uma melhora considerável em sua habilidade de coordenação motora seja ela fina ou grossa.

Pesquisadoras como Ilari e Feres defendem que as músicas cantadas em momentos de brincadeiras, incluindo as folclóricas e as parlendas, sem se esquecer das canções infantis, fazem sugestões que levam as crianças a movimentarem o corpo, pular, correr, bater palmas, imitar animais ou com seus corpos ou com as vozes, todas essas ações proporcionam inúmeros benefícios não só aos dois tipos de coordenação motora, mas também ajudam a desenvolver habilidades de escuta e de discriminação visual.

O canto acompanhado de uma prática gestual pode ajudar no desenvolvimento de vários sistemas do cérebro, por exemplo, os que envolvem a orientação espacial e motora, assim como proporciona, melhora na capacidade do convívio social, levando-se em consideração que as crianças se relacionam entre si e com os adultos, conforme aponta Ilari (2003).

Algumas sinapses feitas pelo cérebro humano capacitam as crianças a adquirirem algumas habilidades como movimentos, percepção espacial, e comportamentos que são valorizados socialmente, haja vista que essas conexões no cérebro são capazes de percepções, movimentos e comportamentos uma vez que as sinapses formam uma rede no cérebro que aumenta cada vez mais.

Não são só os estímulos que são importantes para o desenvolvimento cognitivo, a alimentação tem um papel fundamental para que o cérebro possa se desenvolver plenamente, Ilari afirma que crianças sub ou malnutridas apresentam sérios riscos motores e graves dificuldades de desenvolvimento cognitivo.

Isso mostra que algumas questões básicas, mas tão importante quanto, também precisa ser trabalhado, fato este que só ressalta a importância da escola pública para a vida das crianças, deve ser devidamente satisfeitas, é triste ainda saber que há escolas em que ainda falta merenda e que há tantos casos de corrupção envolvendo não só a merenda, mas verbas para a escola,

deixa-se claro que não se está esquecendo da enormidade de problemas aos quais professores e alunos enfrentam em seu dia a dia, mas sim, buscando apresentar uma, das muitas soluções e atitudes que se precisa fazer para se construir uma educação de qualidade.

Os momentos que propiciam aos alunos contato com a musicalização em sala de aula podem colaborar para que se tenha um ganho na qualidade dos movimentos do corpo realizados pelas crianças, isso pode ser feito ao estimular que eles realizem gestos e movimentos enquanto cantam.

As muitas possibilidades que são apresentadas aqui, por meio de brincadeiras que utilizam músicas, podem permitir até o trabalho e o aumento dos tônus musculares de braços, pernas, pés, mãos e dedos, condição fundamental para que a criança realize as atividades que envolvam bom domínio de coordenação motora grossa.

3.3 Ampliação do desenvolvimento cognitivo

É ponto pacífico entre os estudiosos do tema que tanto o desenvolvimento da audição, quanto da musicalidade começam a acontecer ainda durante a gravidez, e este processo continua acontecendo por um tempo após o nascimento, debate-se que seja até os três ou cinco anos, mas não se tem certeza, quando essa janela se fecha, outra questão que também é ponto pacífico entre os estudiosos é de que quanto mais cedo a criança tiver contato com a música, melhores serão suas estruturas mentais sociais, emocionais e cognitiva, além da própria habilidade musical.

Devido à sua complexidade, pode-se afirmar que música é uma ciência que apresenta uma alta quantidade de códigos e variações, tal fato torna possível um aumento significativo nas pessoas que tem contato com ela, seja tocando um instrumento, seja cantando, aqueles que a utilizam como complemento às suas atividades diárias tem também um ganho significativo; há estudos, por exemplo, que afirmam que uma pessoa consegue correr de 10 a 15% mais rápido e mais longe se estiver ouvindo alguma música que ele goste enquanto realiza tal atividade; há músicas, como os sons bi neurais que emitem uma onda constante no cérebro e há muitos estudos que afirmam que estas ondas são capazes de aumentar o tempo de concentração e foco em

determinada ação, isso se dá pela ação das frequências emitidas em megahertz (MHz) diretamente no cérebro fazendo-se uso dos fones de ouvido.

No que se refere à criança, segundo Pederiva e Tristão (2006) quanto maior for o contato que a criança tiver com a música, maior será o conhecimento que ela terá sobre o tema, todas essas informações armazenadas na chamada memória sonoras, que todos temos, dessa forma também quanto mais diferentes forem os sons que forem ouvidos pelos pequenos, mais fácil será a ela ter aptidão para tocar um ou mais instrumentos musicais.

Segundo esses autores é preciso que a criança seja estimulada a querer aprender a tocar um instrumento, isso raramente parte como um desejo natural da criança, mas pode, após um tempo se tornar também uma atividade divertida e parte da sua pessoa, principalmente a ajuda a conseguir expressar seus sentimentos e emoções.

Pederiva e Tristão (2006) fazem citação aos estudos de Stralio (2001) que afirmam que “por meio da audição a inteligência pode ser desenvolvida, porque, segundo eles, os espaços do cérebro podem ser ativados por meio dos códigos sonoros que compõe a música”. O autor supracitado afirma ainda que os neurônios recebem essas informações ainda codificadas, segundo Stralio, *in* Pederiva e Tristão (2006, p. 21) ainda continua seu texto afirmando que

"(...)a ativação dos neurônios seria ampliada à medida que novos conhecimentos vão se somando por meio dos cinco órgãos do sentido e maior será o conhecimento sonoro da pessoa quanto mais sons diferentes ela ouvir, por estar utilizando uma área cerebral maior para reter aquelas informações".

3.4. Desenvolvimento da linguagem

Wolfe (2002), também citado por Pederiva e Tristão afirma que há muita similaridade entre a música e a fala, pois saem do mesmo lugar, são interpretados pelos mesmos órgãos receptores, no entanto, há muitas

diferenças entre eles e a utilização tanto de uma quanto de outra tem propósitos diferentes.

Para o autor citado acima, o processo de decodificação da informação passa por caminhos diferentes, este fato acontece porque a fala (assim como a escrita) predominantemente é utilizada para se mexer com a razão, levar a ação, fazer pensar, pedir, convencer, dentre outros, já a música tem em sua composição uma essência diferente, busca emocionar, fazer sentir, agregar, conviver em grupo, remeter a certos sentimentos e sensações, apaixonar, fazer indignar, relaxar, descontraír, dentre outros, essa diferença nos objetivos tanto de uma quanto de outra leva a diferentes formas de usar a linguagem e a comunicação.

Pinto (2003) completa as informações citadas acima afirmando que o aluno aprende música de maneira muito parecida à forma como aprende seu idioma natal, ou seja, iniciando-se pela escuta até se chegar ao falar propriamente dito, fica claro, portanto, que se não forem oportunizadas situações em que o aluno tenha contato com a música, este dificilmente virá a conseguir tocar um instrumento musical, ou seja, mesmo não podendo no momento ser um objetivo da escola formar um músico, as oportunidades que a escola oferece pode ser fatores decisivos para que o aluno tenha uma base concreta para o aprendizado musical.

Simionato e Tourinho (2007. p. 37) afirmam que o processo de aquisição de um idioma natal, começa com o balbucio, o mesmo acontece no início do aprendizado da música e afirmam que:

"Desde que nascemos já estamos predispostos aos sons, vocalizações e melodias, nosso primeiro universo de linguagem; por isso, o contato precoce com a música é capaz de favorecer positivamente o desenvolvimento de nossas habilidades cognitivas, linguísticas e motoras".

Dessa forma, pode-se notar o quanto a música é importante para que haja um bom desenvolvimento infantil, porque ela faz uso de sons que auxiliam no desenvolvimento da linguagem, assim como ensina a criança a aprender palavras novas e ter seu cérebro aos poucos se expandido.

Pode-se concluir que, do ponto de vista neurológico, as estruturas cerebrais envolvidas para o entendimento da música são, apesar de próximas, independentes e completamente diferentes das redes neurológicas que são usadas para que seja realizada a fala, assim como a leitura e a escrita, porém essas estruturas são fortalecidas se as estruturas que permitem os conhecimentos musicais forem bem estimuladas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou a música como uma possibilidade de ferramenta pedagógica que tem a capacidade de oferecer uma melhora efetiva na qualidade do ensino e aprendizagem na Educação Pública, principalmente nos seus primeiros anos.

Apresentou-se aqui também uma breve conceituação sobre música, assim como a função que esta exerceu dentro da História da Humanidade, além do mais, reviu-se certos conceitos que se acreditava ser verdade, mas que ficou esclarecido não ser, dentre os quais, o mito de que expor bebês ou grávidas à música clássica torna a inteligência dos bebês maior.

Um dos tópicos foi a Lei nº 11.769, aprovada e sancionada pelo Governo Lula em 2008, que tornou obrigatório a partir do ano de 2012, em todas as escolas do país, sendo elas públicas ou particulares, o ensino da música dentro de sua grade curricular.

No entanto, ao se observar, mesmo que empiricamente as escolas que esta citada Lei "não pegou", usa-se essa expressão, que tem origem no século XIX, conhecida como "lei para inglês ver" pode também ser aplicada neste caso, em que os brasileiros acabam por "escolher" qual lei será praticada qual não, lamenta-se aqui que para as políticas públicas, as leis consideradas mais onerosas e menos populares acabam sendo trocadas por leis mais tangíveis e visíveis, como uma ponte ou um estádio de futebol, e leis que tem seu resultado no médio e longo prazo, como as voltada para a Educação, são deixadas de lado.

Lamenta-se também que além da Lei, uma quantidade pequena de políticas públicas tenha sido feita para que de fato, todas as crianças

passassem a ter acesso à educação musical, mas exatamente por esse motivo é que se faz importante trazer essa discussão e não só isso, mas mostrar também exemplos bem-sucedidos onde há implementação de ensino musical à população.

Mesmo se acreditando que o trabalho com música é interessante para todos os anos de ensino, acabou-se focando um pouco mais na Educação Infantil, por ser essa a faixa de ensino a qual a pesquisadora deste trabalho tem mais contato, assim pode-se falar melhor do que se conhece mais.

Importante também sistematizar algo que durante o decorrer dessa pesquisa possa ter ficado ambíguo: de modo geral, há duas possibilidades com o trabalho musical em sala de aula: o primeiro e mais simples é: levando-se um rádio, caixa de som, ou qualquer tocador de música para a sala de aula e apresentá-la ao aluno, seja como complemento a um conteúdo trabalhado em sala de aula, seja para se apresentar a música e aumentar a cultura desse aluno.

Outra linha possível e mais complexa é ensinar o aluno a aprender tocar um instrumento musical, dando a ele a habilidade de conseguir interpretar uma partitura, ter noção de ritmo, tempo, solfejo, enfim, conceitos relacionados à música.

Vale lembrar que essa foi a parte da lei que mais foi questionada na época de sua implementação porque a quantidade de escolas é muito grande e a quantidade de professores capacitados a ensinar os alunos a tocarem um instrumento musical era (e ainda é) muito pequena, além do mais, essa atribuição não poderia recair sobre o professor de Artes, pois este não é obrigado a dominar as quatro linguagens artísticas, que são: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais.

A complexidade citada acima torna então este trabalho muito longe de acontecer de fato, é sabido, portanto, aqui numa visão mais realista e um pouco menos utópica, busca-se apresentar formas de o professor de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I, colocar a música dentro de sua rotina escolar, assim, pode-se de certo modo, garantir que ao menos, uma "semente musical" seja plantada nos alunos e quem sabe, essa semente venha a crescer.

Ao realizar esta pesquisa, interagindo com a bibliografia e com as crianças e professoras que estão presentes em meu trabalho, conclui que muitas das hipóteses iniciais se confirmavam ao mesmo tempo em que outras, alcançaram significações mais elaboradas, permitindo-me entender a importância da música na constituição da criança e na sua formação.

O enfoque maior foi dado nos aspectos do desenvolvimento infantil que a música auxilia a desenvolver, conforme já citado, se for permitido que a criança já tenha acesso aos outros elementos que auxiliam no desenvolvimento físico, psicológico e cognitivo, a música é mais uma das diversas ferramentas que a criança precisa para se desenvolver e não é a principal, por isso que precisa ser oferecida de maneira abrangente e ampla às crianças e famílias que tem acesso a músicas populares.

Chegou-se à conclusão de que por meio da música as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas, portanto, o trabalho pedagógico tendo-se a música como ferramenta, pode acrescentar diversos pontos positivos no ensino, assim como tornar a relação de ensino/aprendizagem mais eficientes e significativas ao aluno e ao professor.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, Esther S.W. **A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget**. Rio Grande do Sul, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil – Brasília: MEC, UNDIME,

2018. Disp.em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=141451-public-mec-web-isbn-2019-03&category_slug=2020&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2026.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Vol.6 -3ª ed.- Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. MEC. **Ensino de música será obrigatório.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/11100-sp-433581153>> Acesso em 08 jan. 2026.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca A. de. **Música na educação infantil:** proposta para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

DECKERT, M. **Desenvolvimento cognitivo musical através de jogos e brincadeiras.** In FERES, Josette S. M. **Bebê, Música e movimento.** São Paulo: Ricordi, 1998.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula.** Martins Ferreira. São Paulo: contexto, 2010, 7. ed. 3º impressão.

HARDER, Rejane **O Sistema de Educação Musical de Villa Lobos VS O ensino de música nas escolas brasileiras da atualidade: Um olhar comparativo.** Disponível em: <
[http://www.seer-](http://www.seer-adventista.com.br/ojs3/index.php/formadores/article/view/32)

[adventista.com.br/ojs3/index.php/formadores/article/view/32](http://www.seer-adventista.com.br/ojs3/index.php/formadores/article/view/32) > acesso em 02 jan. 2026.

ILARI, Beatriz. **A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical** Revista da ABEM. Porto Alegre.

V. 9. 7-16, set. 2003.

_____. **Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida.** Revista da ABEM. Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, setembro. 2002.

Melo, G. **Como a música conversa com as outras áreas do conhecimento.** Revista Aprendizagem, Pinhais, n.14, p.24-25, 2009.

PEDERIVA, PATRÍCIA L. M e Tristão, Rosana Maria. **Música e Cognição. Ciências& Cognição;** Ano 03 Vol. 09. 2006.

PINTO, Rogério **Música no processo de desenvolvimento infantil.** Disponível em

<<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/rogeriopinto.pdf>> Aces

so: 03 jan.

2026.

SIMIONATO, L. Cristina; TOURINHO, Cristina. **Contribuição do aprendizado de canções no desenvolvimento da linguagem verbal**. Bahia. UFBH.2007.

AS CAUSAS E DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

MÁRCIA SILVÉRIO PEREIRA SETE

RESUMO

Pretendeu-se ao longo desta pesquisa mostrar como acontece o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança e sua relação com a escola, bem como discutir os porquês de as crianças na atualidade deixarem sua inteligência de lado pela baixa autoestima e sentimento de incapacidade, deixando assim, não só de tirarem boas notas, mas de fazer amigos ou serem sociável com os amigos que já possuem. Sabe-se que dislexia refere-se à dificuldade extrema na aquisição das competências leitoras, refletindo-se nas dificuldades com o próprio ato de ler e compreender a leitura, tendo suas manifestações mais comuns na pronúncia com arritmia, sincopada, silabada; entoação inadequada; palavras mal agrupadas; cortes, hesitações e pontuação não respeitada; interpretação impossibilitada ou prejudicada; análise e síntese impossibilitada ou prejudicada; reconto ou resumos dificultados.

Palavras-chave: Alfabetização,. Distúrbios de aprendizagem, Dificuldades de aprendizagem

Pelas palavras de Dockrell e Mcshane (2000) a leitura consiste em um complexo conjunto de habilidades que incluem reconhecimentos de palavras impressas, determinação do significado de palavras e frases e coordenação dos significados dentro do contexto geral do tema. Esses processos operam em diferentes níveis de representação, incluindo letras, frases, sentenças e unidades maiores de texto.

As dificuldades envolvam a incapacidade de reconhecer ou compreender o material escrito. O reconhecimento é mais básico nesses processos, e as dificuldades de compreensão, em geral, não estão no nível de sentenças e frases, ou a integração dentro das

frases. As dificuldades de leitura impedem o progresso educacional em várias áreas porque a leitura é a via de acesso para uma grande variedade de informações (DOCKRELL e MCSHANE, 2000, p. 85).

Para as autoras, as dificuldades de leitura acontecem na discrepância entre a idade para leitura e a idade cronológica.

Já Yule & Rutter (1976) dizem haver medidas que comparam a idade para a leitura com a idade mental ou medem a discrepância entre os escores de leitura previstos com base no QI com outros escores obtidos, permitindo efeitos da regressão. As diferenças entre critérios, medidas e populações, apresentam diversas variações na prevalência das dificuldades de leitura. O estudo mais abrangente sobre a prevalência das dificuldades de leitura foi realizado por Rutter e colaboradores (1970) na ilha de *Wight*, com toda população de 9 a 11 anos (FONSECA, 2008).

O estudo concluiu que 6,6% eram de “leitores atrasados” definido como escore no teste *Neale Analysis of Reading Ability* com 28 meses ou mais, abaixo da idade cronológica sobre precisão ou compreensão. Eles constataram que a vasta maioria, (88%) dos casos, era de leitores atrasados, que apresentavam discrepâncias entre a idade cronológica e a idade para leitura.

Velluti (1979 apud DOCKRELL e MCSHANE, 2000, p. 14) apresentou uma lista de critérios que excluía crianças com dificuldades em aprender a ler, porém não sendo disléxicas. Este diagnóstico de exclusão evitava que várias crianças fossem consideradas disléxicas. Essa lista de critérios constitui-se em seis tópicos a seguir

1. Um Quociente de Inteligência - QI de 90 ou acima nas escalas verbais ou de desempenho do teste *Wechsler Intelligence Scale for Children*;
2. Visão e audição adequadas;
3. Ausência de deficiências neurológicas ou físicas graves;
4. Ausência de problemas sociais ou emocionais significativos;
5. Padrão socioeconômico favorecido;
6. Oportunidades adequadas para aprender a ler.

Os leitores atrasados embora apresentem problemas cognitivos, devido suas capacidades já internalizadas e o conhecimento de mundo individual sejam diferentes, não são considerados disléxicos.

O conceito de dislexia implica a existência de uma síndrome de comportamentos que distingue a dislexia dos outros tipos de dificuldades de leitura além de conferir a idéia de se trata de uma síndrome de origem genética (DOCKRELL e MCSHANE, 2000, p. 89).

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) a Dislexia é definida como sendo um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração, tornando-se o distúrbio de maior incidência nas salas de aula. Justificam-se ainda dizendo que pesquisas realizadas em vários países do mundo apontam que entre 5% e 17% da população é disléxica.

Seguindo a divisão feita por Jardini (2003), a dislexia faz parte do grupo de Distúrbios de aprendizagem, com características próprias e peculiares e que pode também ser chamada de Distúrbio específico da leitura e da escrita. Já Capovilla (2011) ressalta que o fator ambiental que influencia a dislexia é o tipo de instrução para a alfabetização que a criança recebe, pois, são dois métodos de alfabetização especialmente indicados para os indivíduos disléxicos: o método multissensorial e o método fônico (SALES, 2011).

Nas crianças disléxicas, os canais da visão, audição, fala e sinestésico-motor, não estão integrados entre codificação e decodificação dos estímulos. Por essa razão, nos métodos alfabetizadores para crianças disléxicas, prevalecem, a reelaboração da diversidade metodológica e os estímulos a todos os canais, sensoriais e motores, para que sejam adequados e organizados para a aquisição e desenvolvimento da linguagem falada e escrita.

Priorizando o desenvolvimento e inclusão do educando a principal meta, já que o ser humano é ser de múltiplas dimensões e que aprende em tempos e ritmos diferentes, e também, o desenvolvimento humano é um processo contínuo que se desenvolve na escola comprometida com a aprendizagem inclusiva, que respeita as características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas, considerando o desenvolvimento e aprendizagem do educando (CAPOVILLA, 2012).

Zorzi (2004) destaca as seguintes dificuldades quanto ao domínio da

leitura: Emprego de estratégias inadequadas de interação com o texto. Leitura acentuadamente dedutiva procurando adivinhar o que está escrito; leitura estritamente limitada ao sentido literal das palavras. Conhecimento elementar das relações entre sons e letras. Falta de compreensão ou de domínio do sistema ortográfico. Desconhecimento ou pouca familiaridade com os símbolos gráficos, o que provoca dificuldades de reconhecimento e diferenciação entre eles. Falta de fluência. Velocidade na leitura. Não compreensão ou desconhecimento do sistema de pontuação e seu papel na estrutura do texto. Falhas na compreensão. Dificuldade na organização espacial do texto, e emprego de pontuação. Ausência de clareza e coerência, dificuldade de explorar um tema, limitações de ordem gramatical. Não conhecimento ou domínio elementar dos estilos próprios da escrita.

AS PRINCIPAIS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Conforme as palavras de Magda Soares (2009) julgam-se imprescindível haver uma conscientização sobre a importância da alfabetização para esse novo milênio, visto que num mundo em rápida e crescente evolução como o qual em que vivemos é necessário que o adulto que não conseguiu ser alfabetizado na época adequada, incorpore que nunca é tarde para começar e como ele faz parte do mundo, deve ser sujeito deste mundo e não simplesmente espectador.

Portanto, ele distinguirá estes dois mundos como sendo o da natureza e o da cultura; o papel do homem na realidade e com ela; as relações entre a natureza e a comunicação dos homens; a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço (re) criador. O analfabeto aprende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. “É entender o que se lê escrever o que se entende.” (FREIRE, 2011, p. 72). Por isso, a alfabetização não pode ser como uma doação, de fora para dentro, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, ajustado pelo professor.

Ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler

Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa. Uma pessoa pode ser capaz de ler um romance um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal. Assim ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos, que compõem um longo e complexo continuum (SOARES, 2009, p. 48).

Solé (2008, p. 18), defende que compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada (apud SALES, 2012).

Assim como outras coisas, ler é uma questão de compartilhar. Compartilhar objetos, compartilhar tarefas compartilhar os significados construídos em torno delas. No entanto, nessa atividade compartilhada a responsabilidade é diferente para o professor e para os alunos, pois o primeiro pode se colocar ao nível dos segundos, para ajudá-los a se aproximar dos objetos perseguidos (SOLE, 2008, p. 173 apud SALES, 2012, p. 3),

Acredita-se que o desenvolvimento da competência leitora não finalize quando o aluno domina o sistema de escrever e ler; o processo é contínuo e conta com a participação do aprendiz nas práticas que se envolvem a língua escrita e que se traduz na competência de ler e produzir textos dos mais variados gêneros.

Quanto maior o acesso à cultura escrita, maiores as possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua, mais se estabelece a comunicação com os textos impressos, por meio da busca da compreensão; constituindo uma tarefa permanente, que se enriquece com novas habilidades à medida que se manejam adequadamente textos cada vez mais complexos, “sabe-se que ler é um processo que se desenvolve ao longo de toda escolaridade e de toda vida” (ZILBERMAN, 2005, p. 13 apud SALES, 2012, p. 3).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Melhorar a pedagogia da leitura e escrita é, em longo prazo, uma questão política, vinculada a um desejo de mudança. Mesmo que o professor não possa mudar o mundo, poderá realizar o trabalho melhor se compreender o que é a leitura e como as crianças aprendem a ler. Contudo, é preciso lembrar que o domínio da leitura envolve uma série de habilidades complexas que precisam ser desenvolvidas progressivamente. Muitas são desenvolvidas fora da escola, mas a maioria precisa da escola para realizar tal tarefa.

Embora haja grande quantidade de pesquisas sobre o tema, ainda não foram desvendados completamente os mistérios da leitura e a diversidade de fatores que nela interferem.

Conclui-se que a leitura não é somente a apropriação do ato de ler e escrever; ela envolve um domínio de um conjunto de práticas culturais que envolvem uma compreensão do mundo diferente daquele que não tem acesso à leitura, tem em si um papel tão importante e significativo na sociedade que podemos dizer que ela cria novas identidades, novas formas de inserção social e novas maneiras de pensar e agir, através do direito educacional.

REFERÊNCIAS

ABD. Associação Brasileira de Dislexia. *Dislexia* – Definição, sinais e avaliação. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/abd/dislexia.html>. Acesso em 25/Set./2018.

ALMEIDA, M. C. O. e MACHADO, M. T. C. Ensinando crianças excepcionais. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

BOMBONATTO, Q. Trilhando caminhos para a psicopedagogia. Matéria publicada na revista Direcional Escolas – 18. ed. - julho/2006.

BOSSA, N. A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

CAPOVILLA, A. G. S. *Dislexia do desenvolvimento*: definição, intervenção e prevenção. Artigo. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/59.htm>. Acesso 13/Set./2018.

CIASCA S M. (Org.). *Distúrbios de Aprendizagem*: proposta de avaliação interdisciplinar. Casa do Psicólogo, São Paulo. 2003.

CONTENTE, M. *A leitura e a escrita*: estratégias de ensino para todas as disciplinas. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

DOCKRELL, J; MCSHANE, J. *Crianças com dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DROUET, R. C. R. *Distúrbios da Aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FONSECA, V. *Insucesso escolar* -abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Ancora, 2008.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: Em três Artigos que se Completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JARDINI, R. S. R. *Método das boquinhas*: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita: fundamentação teórica, livro 1. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2003.

JOSÉ, E. A; COELHO, M. T. *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2004.

MARTINS, V. *Como descobrir uma criança disléxica*. 2001. Disponível em: <http://sitededicas.ne10.uol.com.br/artigo22.htm>. Acesso em: 01/Nov./2018.

MILLOT, C. *Educa-se uma Criança?* 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

MIRANDA, M. I. *Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da teoria piagetiana*. 2. ed. São Paulo: JM Editora, 2005.

PAIN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SALES, G. M. *Leitura e escrita nas concepções pedagógicas sobre a alfabetização*. Artigo publicado 28/12/2012. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-infantilartigos/leituraeescritanasconcepcoespedagogicassobrealfabetizaca6379648.html>. Acesso 25/Set./2018.

SALES, G. M. *A disortografia como dificuldade ou distúrbio de aprendizagem*. Artigo publicado 22/11/2011. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-disortografia-como-dificuldade-ou-disturbio-de-aprendizagem-4801522.html>. Acesso 27/Set../2018.

SILVA, M. A. *O cotidiano escolar sob o olhar psicopedagógico*. 2011. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/ocotidianoescolarsoboolharpsicopedagogico/7136>. Acesso em: 01/Nov./2018.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STEVANATO, I. S. et al. *Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, Jan, 2003.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2005.

ZIMMERMANN, V. B. *A contribuição da psicanálise frente às dificuldades de aprendizagem*. 2009. Disponível: <http://www.tekowam.com/verabzimmermann/contribuiacao.html>. Acesso 25/Ago./2018.

ZORZI, J. L. *Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO

RENATO DOS SANTOS

RESUMO

Este trabalho visa à discussão da importância em discutir a disponibilização de formação e o quanto a mesma pode estar atrelada a Interesse político. Há gestões que irão dar valor a temática racial e há outras gestões que não darão importância, algumas considerações foram apresentadas sobre o educador, que participa da formação de indivíduos e cidadãos, e como tal, pode agir como sujeito transformador de realidades. Sua especificidade profissional está também diretamente ligada aos desafios de nosso tempo. Para melhor entendimento, as questões da globalização e do sistema político-econômico vigente, as formas alternativas de educação e o fracasso e evasão escolares foram elucidados, a fim de compreender como o orientador pode trabalhá-las em seu campo. Veremos também a história da cultura Afrobrasileira e Indígena.

Palavras-chave: Orientador; Educação; Desafios.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the importance of discussing the availability of training and how much it may be tied to political interest. There are initiatives that will give value to the racial theme and there are other ways that will not matter, some considerations have been presented about the educator, who participates in the formation of individuals and citizens, and as such, can act as a transforming subject of realities. Their professional specificity is also directly linked to the challenges of our time. For a better understanding, the issues of globalization and the current political-economic system, alternative forms of education, and school failure and evasion have been elucidated in order to understand how the advisor can work them in their field. We will also see the history of Brazilian Afro and Indigenous culture.

Keywords: Advisor; Education; Challenges.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso se deu pelo fato de que O papel do Orientador Pedagógico e o compromisso com a Educação têm como questão fundamental definir o papel do orientador educacional traçando o conhecimento sobre essa questão fundamental, para que possamos ampliar o fazer na escola, com base na história Afrobrasileira e Indígena, também na formação dos educadores para nossa atualidade.

Para tanto, no primeiro momento foi feita uma pesquisa de campo sobre a história da Orientação Educacional no Brasil a fim de compreender a tarefa do Orientador Educacional e sua especificidade.

O papel do orientador vem crescendo e se aprimorando a cada dia, de acordo com as necessidades dos dias atuais. O mercado de trabalho exige cada vez mais e a educação como fim transformador, necessita acompanhar essas mudanças de forma permanente. Sendo assim, se faz necessário uma formação continuada, que se atualize constantemente. Para que o trabalho do O.E seja válido, é de suma importância que faça parte de sua prática investigação e pesquisa constantes, principalmente no âmbito social-político no qual a escola está situada.

Uma grande aliada nos dias atuais é a internet, que com suas diversas ferramentas pode contribuir de forma positiva se utilizada corretamente como forma alternativa de educação e pesquisa. É importante ressaltar que precisamos estar atentos ao novo modelo de seres humanos que encontramos hoje no ambiente educacional, sendo importantes termos como objetivo alcançarmos uma formação completa, inerente ao indivíduo, ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho vem exigindo cada vez mais formação específica em determinadas áreas, exaltando dessa forma o conhecimento. A globalização, fator crucial para desenvolvimento de competências, necessita ser entendida como um processo emancipador de culturas, tendo este como lado positivo. Já o lado negativo é a diminuição das peculiaridades dos povos. A integração se faz tão presente e necessária deixando transparecer que vários aspectos culturais estão desaparecendo, e é justamente essas peculiaridades que são necessárias reconhecermos e valorizarmos e resgatarmos enquanto educadores.

A mudança da ética social, em função das transformações nas relações humanas ocorridas com o advento da globalização e com o progresso tecnológico confronta-se com o fato de que a ideologia dominante que necessita de indivíduos alienados perante sua real situação, para que não percebam a intenção do mercado que impõe o trabalho em fábricas e a formação de mão de obra qualificada, determinando quem avança e quem estagna. Diante dessas situações entre outras, o que se deve ensinar aos sujeitos na escola? Como orientar o indivíduo a desenvolver suas competências?

Nesse sentido, identificar e se apropriar das contribuições que o profissional de O.E., torna-se cada vez mais necessário e fundamental para estimular uma educação libertadora e transformadora, promulgando a liberdade intelectual, sendo imprescindível delimitar a importância e o papel do orientador educacional, para que sua prática contribua de forma positiva na formação dos alunos e para que os profissionais da instituição possam ser guiados e apoiados por um profissional competente que desempenha sua função da melhor maneira possível.

PROBLEMA OU QUESTÃO CENTRAL

O problema está em investir ou não na formação (interesse político e conjuntural) Os docentes têm conhecimento da lei e de como aplicá-la? Há eficácia na aplicação da lei na sala de aula?

OBJETIVO GERAL

Analisar/ identificar a eficácia como tem sido a aplicação da lei 11.645/08 em uma Unidade escolar no município de São Paulo analisar/identificar se os docentes têm garantias de condições para colocá-las em prática em sala de aula.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- conceituar a lei
- Apresentar as principais características
- Formação dos docentes para aplicar a lei
- Absorção da formação
- Aplicação em sala de aula

METODOLOGIA

O presente trabalho foi aplicado em uma instituição de educação pública municipal na região do extremo leste do município de São Paulo (Guaianases). Foi analisado o contexto escolar por meio de questionário com treze perguntas abertas de cunho qualitativas e também foram realizadas revisões bibliográficas.

CONCEITUANDO A LEI

Brasil, embora haja muitas evidências a respeito da contribuição social, econômica e cultural que formou o país, a partir da presença de vários povos como as diversas etnias Indígenas (já presentes) ao longo do território, Europeus e Africanos escravizados, mesmo após cinco séculos, há ainda na prática social uma diferenciação na forma como essas culturas são tratadas e consequentemente influencia também na forma de como os pertencentes a essas culturas são percebidos ou invisibilizados, (ainda que de forma velada). A lógica eurocêntrica fundamenta a ideia de que há uma cultura superior e de que os descendentes dessa cultura são, portanto, seres superiores e assim, detentores de todos os conhecimentos, ciências e bens materiais e imateriais que lhes sejam alvo de interesse.

Tais relações de poder são presente em todos os âmbitos da nossa sociedade e dessa forma as escolas Brasileiras não estão isentas de tais relações, onde a discriminação racial é uma das formas mais evidentes como consequência da lógica da supremacia racial e um dos principais desafios a serem encarados, para que de fato possamos falar de igualdade de direitos.

A Lei nº 12.288/10 de 20/07/2010, Estatuto da Igualdade Racial, traz o conceito de discriminação:

- I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência

baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada; (BRASIL, 2010, p.1).

Para tentar alcançar esse objetivo, a proposta de Lei n.10639/03 altera a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece a obrigatoriedade da educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a fim de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Para regulamentar esta Lei, o Conselho Nacional de Educação, por meio de seu Conselho Pleno, elaborou o Parecer nº CNE/CP 003/04 de 10/03/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este documento é uma medida de ação afirmativa que torna obrigatório o ensino da História da África e da cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino público e particulares da educação básica. (COUTINHO et al., 2008, p.76) e modificada posteriormente pela lei 11.645/08 que acrescenta à temática também a cultura dos povos indígenas.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Até a aprovação da Lei 11.645 em março de 2008, os povos indígenas, a identidade e cultura indígena vivenciaram quase cinco séculos de negligência, de agressão à sua cultura, identidade e memória, de uma negação aos seus direitos e sua diversidade, e até mesmo as suas etnias como construtoras não apenas do povo brasileiro, mas da própria história do país.

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, da LEI Nº 11.645, DE 10/03/2008 e 20/12/1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

As leis acima mencionadas, foram elaboradas para tentar amenizar no ensino os preconceitos e ideias estereotipadas, para com os indígenas e afrodescendentes. No caso da história isso está relacionado ao ensino eurocêntrico que não, privilegia outras sociedades. Com a lei 11.645/08 as escolas terão de introduzir em seus currículos, os conhecimentos, saberes, modos de vida e organização social dos povos indígenas.

Para garantir o cumprimento da lei nas instituições de ensino, é de extrema importância pensar na formação dos docentes, e também a toda equipe das unidades educacionais, a produção de matérias e conteúdos, a adaptação do currículo escolar e sua veiculação. Tais formações devem ser contínuas e atualizadas de acordo com as pautas e discussões da sociedade, grupos e movimentos que possam contribuir com o processo formativo.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

O que ainda é comum perceber nas escolas é a desvalorização da História, por vezes mal interpretada ou abordada de maneira superficial, assim como também como vem sendo reproduzida em alguns livros didáticos. Dessa forma quando o currículo não é colocado em prática, conseqüentemente há uma negação da história e o silenciamento da mesma no cotidiana das escolas.

De acordo com Lima, historicamente a forma de pensar o currículo no Brasil sempre revelou a trajetória de legitimação de uma educação monocultural, que ignora as matrizes culturais dos povos Africanos e Indígenas, cumprindo o papel da desvalorização e reprodução negativa dos seus repertórios culturais (LIMA, 2006, p. 39).

Assim o que se percebe são ações individuais e espontâneas, por parte de professores que apresentam mais conhecimento, sensibilidade e ou se reconhecem dentro de tais pautas, nesses casos as propostas tornam se pontuais e distantes da interdisciplinaridade que o tema merece.

Há que se questionar sobre falta de participação ou interesse por tais temas. Trata-se de alguma forma de racismo ou uma ideia equivocada de democracia racial? Não é difícil perceber algum tipo de resistência diante de propostas que visam abordar temáticas raciais ou qualquer outra temática que seja “nova” ou que não faça parte da vivência e experiência pessoal de cada docente. Obviamente há muitos desafios ao se abordar temas considerados “tabu”, mas acima de tudo devemos nos questionar sobre a razão pela qual alguns temas ainda são tratados como difíceis ou delicados, sendo que trata-se de pautas urgentes e necessária.

Quando observamos iniciativas ou tentativas de se abordar tais temáticas no âmbito escolar, é quase impossível não relacioná-la a presença e participação de alguém que seja ele professor, orientador, coordenadores ou qualquer outro personagem, mas que acima de tudo traga consigo suas vivências práticas e teóricas, as pautas levantadas e discutidas junto aos movimentos sociais. Os movimentos sociais são muitos e variados, estão organizados por todo o país e também pelo mundo.

Como ninguém, os movimentos sociais tem a capacidade de discutir, provocar e levantar questões amplas, mas ao mesmo tempo minuciosas, isso é possível pelo fato de que esses movimentos tem sido lugar de onde esses outros indivíduos (invisibilizados e silenciados) podem se colocar, se organizar em rede e amplificar suas vozes. Talvez os movimentos sociais sobretudo os de ordem identitárias, tenham conseguido acolher e potencializar as demandas de pessoas que cotidianamente são distanciadas, feito que a priori a educação deveria ter alcançado já que trata-se de um espaço de garantia de direitos previsto na constituição.

É importante reconhecer que há algumas iniciativas, das instituições governamentais, educacionais e privadas no sentido de dialogar e considerar os apontamentos dos movimentos sociais e vale ressaltar que alguns resultados vêm sendo alcançados, apesar disso ainda não podemos afirmar que há uma relação amistosa e contínua entre movimento social e instituições governamentais, principalmente quando falamos de conjuntura política e suas inclinações.

O CALENDÁRIO ESCOLAR

Nestes tempos de crescentes ameaças de retrocessos e do obscurantismo, somos obrigados a voltar a defender valores civilizatórios e conquistas sociais, que, há poucos anos, pareciam inegociáveis e inquestionáveis na nossa sociedade. Partimos de um cenário, desde as eleições presidenciais, em que o debate político tem sido marcado pelo uso massivo de fake news, que corrompem o processo democrático e favoreceram a candidatura vitoriosa, no qual princípios essenciais da Constituição Cidadã de 1988, como a separação entre estado e igreja, a liberdade religiosa e o Estado laico, são atropelados constantemente pelo alto escalão do governo. O Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras tem sido alvo de polêmicas e controvérsias de variadas naturezas. É fato que alguns Estados brasileiros relegam ao descaso a disciplina de Ensino Religioso deixando-a em segundo plano quando se trata da questão de currículo e de conteúdo, e que outros mantêm ainda o modelo confessional. Em decorrência disso, alguns grupos e entidades civis organizadas se colocam contrários às tradicionais aulas de religião em que se reproduz o modelo catequético. Estas entidades reivindicam o princípio de um Estado laico, em que religião não deve interferir nos conteúdos ou métodos do processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas, e pedem a retirada da disciplina de Ensino Religioso do currículo escolar.

Acompanhando os desafios enfrentados pela educação pública que se preocupa com o Ensino Religioso de qualidade, a questão que nós colocamos é

se o fenômeno religioso pertencente à vida deve, portanto, participar da formação básica do cidadão. De que forma ele deve ser trabalhado e estudado em sala de aula? Ou ainda, como conceber num Estado laico uma disciplina escolar de Ensino Religioso?

A Escola, no seu dia a dia, deve se abrir à participação da família e construir com ela uma relação dialógica, crítica e libertadora, estimulando a participação dos pais em seu contexto. Por seu lado, os pais devem entender que a Escola não é a única instituição responsável pela formação de seus filhos, transferindo suas responsabilidades para ela. A escola, concomitantemente, é parceira essencial da família na construção desse ser em formação, pois colabora efetivamente para o crescimento intelectual, cultural, social, cognitivo, crítico, científico e espiritual. Precisamos entender plenamente o papel de ser pai, ser mãe e ser filho.

A família deve ser a primeira educadora dos filhos e, por isso, necessita zelar constante e diretamente por esse processo fundamental para o desenvolvimento integral deles. É na família que devem ser cultivados os valores essenciais como: afeto, respeito, autoestima, responsabilidade e solidariedade. São qualidades relevantes para o processo de pertencimento e favorecimento da individuação dos filhos.

A Escola, no seu dia a dia, deve se abrir à participação da família e construir com ela uma relação dialógica, crítica e libertadora, estimulando a participação dos pais em seu contexto. Por seu lado, os pais devem entender que a Escola não é a única instituição responsável pela formação de seus filhos, transferindo suas responsabilidades para ela. A escola, concomitantemente, é parceira essencial da família na construção desse ser em formação, pois colabora efetivamente para o crescimento intelectual, cultural, social, cognitivo, crítico, científico e espiritual.

Precisa-se entender plenamente o papel de ser pai, ser mãe e ser filho. Os pais, em mostrar os valores da vida e fazer com que os filhos compreendam a sua missão; os filhos, em ajudar os pais a se unirem sempre mais, fazendo cumprir dignamente sua missão. A responsabilidade institucional de ensino é da escola e a responsabilidade de educar na plenitude é da família.

O acompanhamento escolar sistemático dos filhos é fator preponderante para fortalecimento dos laços afetivos da família e para um desenvolvimento educacional saudável e satisfatório. Os pais, poucas participações exercem na determinação do que acontece na escola. Algumas vezes, teme-se a participação de certos pais que, sendo muito eloquentes e de temperamento forte, tentam impor sua vontade sobre procedimentos escolares e que muitas vezes funcionam mais para facilitar sua própria vida ou de seus filhos, do que melhorar a qualidade do ensino, conforme percebido por gestores e professores.

É necessário que se realize um trabalho que promova a superação dessa dificuldade e tomar a iniciativa de promover encontros, realizar reuniões e palestras com os pais, abrindo-se para apoiar as famílias como forma de promover a integração dos mesmos ao seu trabalho. Quando os pais passam a serem participantes ativos das reuniões e encontros realizados, são estimulados e passam a participar e contribuir da vida escolar e melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem de seus filhos.

Essa participação dos pais na vida da escola tem sido observada em pesquisas internacionais como um dos indicadores mais significativos na

determinação da qualidade de ensino, isto é, aprendem mais os alunos cujos pais participam mais da vida da escola.

Cabe aos pais a educação dos filhos, mas, quando a escola e a família andam juntas neste propósito, tudo se torna mais fácil. Quanto maior a participação dos pais na escola, maior é a formalização das relações entre os profissionais da educação e dos educandos.

Para compreender até que ponto as ferramentas digitais podem ajudar no processo de alfabetização é necessário saber que a informática contribui no contexto educacional, enquanto ferramenta que possibilita o conhecimento no processo de alfabetização, pesquisa e desenvolvendo habilidades.

Com as informações no cotidiano das pessoas, há a preocupação e necessidade de aprender as novas tecnologias, o mundo moderno exigirá cada vez mais que as pessoas saibam lidar com computadores se quiserem estar integradas com o mundo em que vivem. Por isso a família e a escola têm um papel muito importante na vida das crianças e dos jovens, e devem caminhar juntas para apoiar o desenvolvimento dos alunos. Embora essa afirmação seja quase um consenso entre os profissionais da educação, a aproximação entre ambos os lados ainda é um desafio. Enquanto diretores e professores se queixam da falta de envolvimento da família na educação, pais ou responsáveis dizem não encontrar espaços de participação dentro da escola. É mais fácil envolver os pais em qualquer trabalho quando eles sentem que suas experiências e vivências são valorizadas pelo projeto da escola. Ao criar situações para a participação das famílias, o docente reforça a integração social e potencializa a construção coletiva de aprendizagens e saberes.

Para a sociedade brasileira pouco importa a crença ou a religião da futura secretária-executiva, desde que a mesma respeite a Constituição Federal, o estado laico, a diversidade e a liberdade religiosa e não tente impor sua visão de mundo obscurantista às nossas escolas. Para isso, a futura número 2 do Ministério da Educação terá que agir diferente de suas próprias declarações, que circulam nas redes sociais, em que aparece defendendo a educação "baseada na palavra de Deus". Mas, qual é essa palavra de Deus a que a pastora se refere? Seria a bíblia, o alcorão, a torá, ou alguma outra escritura sagrada?

Ao descrever sua experiência educacional como gestora de uma escola no interior de São Paulo, disse Lolene Lima: "uma educação baseada em princípios, ou seja, baseada na palavra de Deus. É uma cosmovisão cristã". "O aluno aprende que o autor da história é Deus. O realizador da geografia é Deus. Deus fez as planícies, fez os relevos, fez o clima. O maior matemático foi Deus. (...) Os alunos menores de primeiro ano, o primeiro contato que eles têm com a matemática é pelo livro de Gênesis. É todo o currículo escolar organizado sob a ótica das Escrituras. Elas não limitam o conhecimento, mas é a partir delas que o professor invade as áreas do conhecimento e apresenta o conhecimento formal para os alunos. (...) Somente em Cristo nós podemos educar bem", complementa.

A declaração da pastora evangélica e futura secretária-executiva do MEC é válida para um ambiente e um contexto de ensino da religiosidade cristã, no qual ela diz acreditar, mas não para o ambiente escolar, muito menos para as escolas públicas. Quando extrapolado como política de educação, além de inconstitucional, a tal educação "baseada na palavra de Deus" agride a ciência, o método científico e as consciências de milhares de alunos e de alunas, adeptas

de outras religiões e, até mesmo, daqueles e daquelas que não possuem, e tem esse direito, qualquer religiosidade.

No cargo, a bússola da futura secretária-executiva do MEC deve ser o cumprimento do Plano Nacional de Educação, não o obscurantismo e o criacionismo. Além disso, é imperativo que os conteúdos a serem ensinados em nossas escolas estejam em consonância com Base Nacional Curricular Comum, respeitados os princípios da autonomia das redes de ensino e da liberdade de exercício do magistério. Não há espaço para qualquer tipo de ideologia ou políticas que atentem contra esses requisitos.

A futura secretária precisa se lembrar de que, no Brasil, a separação oficial entre o Estado e a igreja é um fato, ainda que tardio, desde a Proclamação da República, em 1890, logo após o fim da escravidão. Infelizmente, nos tempos atuais, até mesmo esse grande avanço civilizatório, que foi a construção de um Estado laico, separado da igreja, aparenta estar ameaçado por iniciativas como o movimento Escola Sem Partido, que tenta impor uma visão fundamentalista e censurar a liberdade de cátedra, de pensamento e de expressão no ambiente escolar, ou quando figuras do alto escalão do governo tentam impor doutrinas teológicas em nas nossas escolas ou obrigar crianças a entoarem o slogan do governo ao arrepio da lei.

Por isso, nos tempos atuais, a luta e a mobilização em defesa do direito de todos e de todas terem acesso a uma educação que assegure o desenvolvimento humano e o pleno exercício da cidadania, independente de cor, gênero, raça ou crença religiosa, deve ser permanente. E, para a futura secretária, nunca é demais lembrar que o limite de sua atuação deve ser as leis e a própria Constituição Federal.

FORMAÇÃO DOS DOCENTES

Algumas considerações sobre conceitos de orientação educacional serão analisadas baseando-se nos fundamentos e argumentação de acordo com Wilma Millan Alves Penteado, em sua obra “Fundamentos de Orientação Educacional”. Sabemos que as instituições escolares têm assumido a responsabilidade de facilitar o desenvolvimento do aluno e capacitá-lo para que atue na sociedade, no mercado de trabalho, participando ativamente do seu processo de desenvolvimento pessoal e social, o que pretende-se neste trabalho é destacar a real tarefa do O.E associando o compromisso deste profissional com a Educação à sua prática.

Um dos objetivos da Educação constitui-se na preocupação de como fazer para que os sistemas de ensino proporcionem o desenvolvimento integral dos educandos, observando suas peculiaridades, além de saber como integrá-los ao convívio social, visto que os educandos esperam é que os meios de ensino propiciem essa integração de forma simples e apropriada desconsiderando as limitações que permeiam o sistema educacional muitas vezes impedindo-o de atender à todas as demandas. Dessa maneira, torna-se necessário que o sistema de ensino desenvolva novos recursos e crie novos serviços, que atendam através de especialistas à todas essas demandas.

A Orientação integra-se entre esses serviços, devendo considerar as necessidades básicas do desenvolvimento pessoal-social não tratadas por

outros profissionais na escola, por não fazerem parte da sua formação acadêmica e de suas atribuições profissionais.

Logo surge a tarefa de se definir as funções do serviço de Orientação que, embora tenha os seus objetivos relacionados aos fins da Educação, não o impede de possuir objetivos próprios, ou seja, possuir uma identidade particular. Essa identidade própria surge do exercício de certas funções que lhe são designadas, entre outras questões que fazem parte do processo educativo.

Nos primórdios do século XX, surge a Orientação que constitui nesse momento, uma resposta mais às necessidades sociais do que individuais. As preocupações da Orientação centravam-se no encaminhamento profissional dos indivíduos frente às demandas da Revolução industrial. (PENTEADO, 1976, P.2).

Juntamente com seu colaborador Ítalo Bologna, Mange dá início a um serviço de orientação profissional a jovens aprendizes na Estrada de Ferro Sorocaba, o que mais tarde deu origem ao centro ferroviário de ensino e seleção profissional (CFESP). O principal objetivo do seu processo seletivo era o conhecimento e as aptidões funcionais, características de cada indivíduo para determinar quais funções os trabalhadores desenvolveriam.

Em 1932, diante do descontentamento com a falta de interesse pela educação, alguns intelectuais e educadores deram vida ao “manifesto dos pioneiros” que exigia mais atenção das autoridades em relação ao processo educacional. Já em 1934, é inaugurado o primeiro curso de extensão em orientação educacional direcionado a professores interessados. Foram tratados de questões teóricas e técnicas específicas. Diante desse material, esses professores formularam os objetivos e os conceitos próprios que posteriormente apareceriam nas Leis Orgânicas do Ensino, em 1942.

No Brasil, a história da orientação educacional fora marcada pelos momentos históricos que se seguiam. De um lado a elite buscava o ensino superior, já as classes menos favorecidas voltavam-se para o ensino técnico e profissionalizante visando o mercado de trabalho. Foi um momento de indefinição quanto ao papel que do orientador deveria exercer.

As leis orgânicas do ensino, declaram a função do orientador educacional, como cita Mirian Grinspun:

A regulamentação da Orientação Educacional a partir de 1942 está Significativamente ligada à sua origem na área da Orientação Profissional. O Orientador poderia ser considerado como “ajustador”, isto é, caberia a ele ajustar o aluno à escola, à família e a sociedade, a partir de parâmetros eleitos por essas instituições como sendo os de desempenhos satisfatórios. (GRINSPUN, 2011, p. 28-29).

Em 1942 foram criados o SENAI e a Lei Orgânica do Ensino Industrial, fortalecendo o campo da orientação profissional, que passa a ser legalmente constituída. Em 1961, com a LDB a orientação ganha posição e agora, inclui-se um capítulo específico destacando a orientação nos cursos primário e secundário. Cabe destacar que, a orientação educacional encontra-se o tempo

todo com a orientação profissional, por serem, no início, basicamente a mesma coisa.

Fica regulamentada pela Lei n. 5.564/68 a profissão de orientador, sendo sua função desenvolver a personalidade do aluno identificando suas aptidões naturais.

Através do artigo 10 da lei n.72.846/71 a orientação educacional passa a ter obrigatoriedade no primeiro e segundo grau. Seu objetivo era instruir os jovens vocacionalmente para a inserção no mercado de trabalho direcionando-os para o ensino técnico. O orientador apoiava o ensino profissionalizante, que através de sua ajuda direcionava os jovens às suas escolhas e auxiliava nas tomadas de decisões.

As atribuições do orientador ficam determinadas em 1973 através do Decreto Lei n. 72.846/73, confirmando-se então o atendimento individual e pessoal, sendo estes de caráter psicológico.

Na década de 80, com o advento dos ideais democráticos, surge a necessidade de se repensar sobre as atribuições, bem como o conceito de educação. Buscava-se manter o poder estabelecido por um governo autoritário, sendo a orientação uma ferramenta utilizada por tal governo, buscando por novas formas de se educar, uma pausa após longos anos de opressão.

Percebeu-se então na década de 90 que faltava um lugar dedicado ao estudo e à reflexão de tudo o que estivesse relacionado à orientação educacional, que por possuir um caráter novo de profissão, a orientação educacional ainda contava com poucos recursos, houve-se então uma tentativa de formação de um sindicato que reunisse todos os profissionais da educação para que fossem reivindicados os seus direitos .

Atualmente, a nova LDB (Lei 9394/96), não traz a obrigatoriedade da profissão, havendo uma busca pela integração com os outros profissionais da educação, apontando o caráter mediador e interdisciplinar da orientação educacional.

Trata-se de desenvolver o indivíduo ou de preparar para a vida social? Cumprir ensinar o respeito do passado, a compreensão do presente, ou a adaptação ao futuro? Importa diversificar nacionalmente o conteúdo das culturas, ou unificá-las a favor dos cidadãos da humanidade? Convém exercitar a reflexão, ou a atividade, elevar-se ao humanismo, ou ater-se à formação de técnicas eficazes, dedicar-se às virtudes do ofício dos homens, ou às linguagens e receitas dos homens de ofício? Ademais, seja qual for a orientação tomada, cumprir entregar integralmente, à escola, o cuidado de prover para a vida, ou satisfazer-se com o pedir-lhe dê, aos alunos, o desejo e os meios da educação permanente?"

Em sua obra intitulada "Supervisão e Orientação Educacional" destaca-se o papel da escola frente às mudanças que estamos enfrentando. Cabe à escola dos dias atuais formarem cidadãos críticos e reflexivos porque vivemos em uma sociedade tecnológica e avançada, na qual os indivíduos tendem a adequar-se nos padrões exigidos, visto que, a probabilidade de sucesso e fracasso está atrelada à apropriação ou à falta do conhecimento.

Tendo dito isso, é imprescindível que se faça uma discussão sobre a importância da escola na formação dos cidadãos, bem como a importância de entender os desafios atuais que está enfrentando. Essa instituição pode transformar a vida de seu público, portanto fazendo-se necessário que haja o comprometimento dos educadores.

Diante do mundo atual, fica um paradigma na cabeça de todos os professores, um pensamento de que nova tecnologia atrapalha ou estimula a alfabetização. Mas na verdade absolutamente a tecnologia jamais atrapalha, ela articula e Cria meios com informações de diferentes tipos, construindo critérios para definir toda massa de informações.

Aprofundando no assunto de tecnologia na educação, pode-se perceber que há uma enorme importância em serem pensadas na visão de qual projeto essas tecnologias podem ser usadas, como se incorpora a tecnologia no currículo escolar. Pois se percebe que o entendimento e a apropriação que a escola pode fazer com toda tecnologia é ferramenta importante para o plano pedagógico.

O jovem tem domínio muito fácil com toda tecnologia e a escola pode criar projetos e fazer esforço de se apropriar dessas ferramentas para ter uma alfabetização de qualidade, a formação dos gestores e todo o trabalho colaborativo deve andar na mesma visão, pois a educação hoje é inclusiva e promove o ensino aprendizagem ao longo da vida

No mundo atual não podemos usar conteúdos sem a mediação que ele usa no dia a dia, o professor deve trazer tudo o que o aluno usa para seu processo de alfabetização, a escola pode ser repensada daqui pra frente em como ter contatos através de redes, de maneira mais flexível com a facilitadora de processos de reflexão que é a internet, tendo pensamentos críticos e gerando com isso um espírito crítico, sendo analisado o que se pode ser observado.

A prática de tecnologia deve ser integrada de forma com que o aluno veja o recurso, para que usa e para que sirva integrando tudo isso em seu cotidiano escolar, inovando e sendo motivado apontando que o resultado de toda prática pedagógica irá absorver apoios criativos.

Destacando os desafios no qual o professor enfrenta diante da inclusão digital destaca que a alfabetização não é simplesmente um produto escolar, mas sim um resultado do esforço de diversas partes interligadas ou um objeto cultural.

A informática é uma ferramenta especial, trata-se de um objeto de cultura cuja função não se acha preestabelecida e limitada, devendo ser visto como um aliado que propicia um ambiente onde o aprender torna-se algo divertido, e progressivo, inserido em sala de aula, o computador deve servir como uma ferramenta inovadora através de seu uso pedagógico, apontado como um fator que pode efetivamente contribuir para um avanço qualitativo no processo ensino-aprendizagem.

A Informática Educativa se caracteriza pelo uso da informática como suporte ao professor, como um instrumento a mais em sua sala de aula, no qual o professor possa utilizar esses recursos colocados à sua disposição. Nesse nível, o computador é explorado pelo professor especialista em sua potencialidade e capacidade, tornando possível simular, praticar ou vivenciar situações, podendo até sugerir conjecturas abstratas, fundamentais a compreensão de um conhecimento ou modelo de conhecimento que se está construindo (BORGES, 1999. 136).

Borges (1996) relata que a educação escolar, cada vez está mais atualizada e solucionando problemas de forma independente. Já os professores são os responsáveis em resgatar o uso adequado destas ferramentas. Falando sobre a temática tecnologia e educação, se faz necessário ressaltar que dentro da perspectiva dos últimos anos o próprio governo federal vem criando programas para o uso das tecnologias em sala de aula, assim elas podem ser utilizadas de maneira ampla em sala de aula, mesmo sendo somente 85% das escolas que tem o acesso em programa banda larga.

Além de oferecer os programas técnicos tem que se pensar também na formação de professores para usar toda essa tecnologia de maneira eficaz. A educação vem dando passos importantes em relação ao avanço tecnológico, pois se faz necessário da ferramenta pedagógica e faz parte da discussão nos últimos tempos em relação ao uso desafiador da tecnologia dentro da sala de aula .

Os fatos de como os professores veem a tecnologia é a diferença, porque está formando os nossos educandos ,pois a nova geração deve ser preparada para o avanço ,e o papel da escola é muito importante neste processo de ensino aprendizagem.

Mediação pedagógica se faz com realidade do ensino, discutindo a questão da educação, e o papel do professor com objetivo de trabalhar as novas tecnologias devem ser aplicadas de maneira a utilizar toda essa ferramenta em prol da educação investindo em seres críticos e pensantes em sua realidade. Na alfabetização ela é usada de maneira com que consequentemente viva em um novo contexto social. Esse acesso ao novo e uma quantidade maior de informações é usado como recursos pedagógicos na aprendizagem, que será plena somente com a relação alinhada da tecnologia e a pedagogia.

O que mais se tem hoje no sistema da sociedade são recursos tecnológicos com infra-estrutura de qualidade, mas são coisas diferentes, pois não se deve ter apenas um recurso tecnológico e sim deve ter uma boa educação com qualidade sendo que para aprender precisa-se de recursos pedagógicos além da tecnologia inovadora.

Educar para Silva (1997) autores é manter a vida em processos permanentes de aprendizado, então se percebe que o ensino não está somente relacionado à tecnologia em si, mas o que se faz em torno da tecnologia, preparando e integrando o ensino e a vida, é uma integração total do processo de ensino aprendizagem, não só conhecendo, mas ensinando a usar o que se aprendeu, não se tratando somente de ação, mas também de integração, dando um suporte melhor para o aluno, ajudando o aluno aprender a aprender, não só conceitos, mas também atitudes, para que depois sejam ensinados e educados, sem ter uma visão distorcida da visão de tecnologia.

O professor deve usar a ferramenta que está a sua frente, usufruir o que está sendo ofertado pela modernidade, mas com cuidado de não usar erradamente, a tecnologia faz com que o professor e pense o que ele deseja ofertar na alfabetização assim como também faz o aluno pensar o que precisa aprender tornando seres pensantes.

Comparando os projetos de alfabetização de 30 anos atrás, vemos como alcançamos avanços interferindo na educação, percebemos quantas coisas mudaram no mundo e em nosso cotidiano, muitas ideias de personalização estão sendo geradas na prática utilizando todas as tecnologias, como metodologias de ensino aprendizagem, em um mundo que já é misturado de culturas e línguas. As plataformas do universo digital são ofertadas independentes da questão financeira que o aluno pode ter tudo é muito mais fácil e acessível.

Entretanto o importante não é só o saber é o que fazer com este saber, e a escola tradicional está muito focada em ensinar saberes, mas a tecnologia traz o aprender a procurar e a educação está otimista porque está formando seres capazes

de pensar e agir. O professor deve se atualizar, procurar dominar novas tecnologias, participar de novas formas de aprendizagem para inovar, tornar ativos, criativos, produzir, interagir nessas redes de nova aprendizagem, refletir os métodos, compartilhar os saberes, criar novas estratégias de ensinar com mais possibilidades que as tradicionais, motivar, captar a atenção de quem quer aprender, não esperar, e sim fazer a diferença primeiramente em si mesmos.

PESQUISA DE CAMPO

Foi elaborada uma Pesquisa de campo na EMEF Quirino Carneiro Rennó, na qual foi realizada 13 perguntas relacionadas ao tema em tela, as quais seguem:

Questionário

Objetivo: analisar a aplicabilidade da Lei 11.645/08 em algumas unidades escolares da rede pública Municipal e estadual e extremo leste do Município de São Paulo

Nome da instituição de ensino: _____
Nome Completo: _____
Idade: _____
Função: _____
Identidade de gênero: _____

Em relação à cor da pele, você se considera:

() Branco () Pardo () Preto () Amarelo (oriental) () Vermelho (indígena) () Prefiro não declarar

1. Qual a relevância desta lei na sua disciplina?

2. Você acredita que há igualdade racial em nosso país?

3. A cultura indígena e negra é abordada na sua disciplina de que forma?

4. Há disponibilidade de materiais que abordam tais questões na sua unidade? Quais?

5. Você os considera adequados?

6. Você participa ativamente de algum grupo de estudo, coletivo, movimento social que aborda tais questões? Por que?

7. Você já participou de algum tipo de formação sobre esses temas? Onde?

8. Quantas formações referentes à temática indígena você participou nos últimos seis meses?

9. Quantas formações referentes à temática Afro-brasileira ou Africana você participou nos últimos seis meses?

10. Você acha que a lei 11.645 é colocada em prática na sua unidade? Como?

11. Quais os principais desafios em aplicá-la?

12. Você se sente incentivado (a) para aplicar a lei no cotidiano escolar? Por que?

13. Garantir a aplicação da lei no âmbito escolar é papel de quem?

Considerando todas as respostas dos professores entrevistados, tem-se a conclusão de que:

QUESTÕES	SIM COM EXTREMA IMPORTÂNCIA	TALVEZ TENHA RELEVÂNCIA	EM PARTES
1	100%		
2	10%		90%
3	100%		
4	10%		90%
5			100%
6	80%	20%	
7	80%	20%	
8		100%	
9		30%	70%
10	100%		
11	100%		
12			100%
13			100%

Os comentários relevantes são que através das rodas de conversas informais na escola ou por meio de livros, consegue-se abordar a culturas indígenas e dos negros, porém o material e apoio pedagógico não é o suficiente para um trabalho pedagógico. E garantem que garantir a aplicação da lei no âmbito escolar é papel da equipe docente e da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio, as funções do profissional orientador era cuidar dos indivíduos com dificuldades de socialização escolar e profissional. Em segunda instância, suas funções era desenvolver novas concepções e práticas sobre higiene mental, estendendo os serviços de orientação a todos os indivíduos em geral.

Já em um terceiro momento, a Educação fora considerada como um todo, objetivando um mesmo fim - auxiliar os indivíduos a se desenvolverem. Assim, a orientação é entendida como uma ação que coloca os indivíduos a par de seu próprio desenvolvimento, sendo este relacionado diretamente à compreensão de si, ou seja, atitudes, interesses, aptidões, amadurecimento físico, mental, social, desejos ou expectativas pessoais e sociais frente aos desafios encontrados no processo de integração ao meio social. A escola e comunidade devem andar juntas resgatando a importância do resgate das culturas e do respeito aos gêneros.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.**

Disponível http://www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf Acesso 29/04/2019

Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.
Disponível http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm
Acesso 29/04/2019

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação, v.13, nº37 jan/abr. 2008.

LIMA, Maria N. Mota de. **Escola Plural: A diversidade está na sala. Formação de Professores em História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** (Série fazer valer os direitos) São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFFRO, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.**

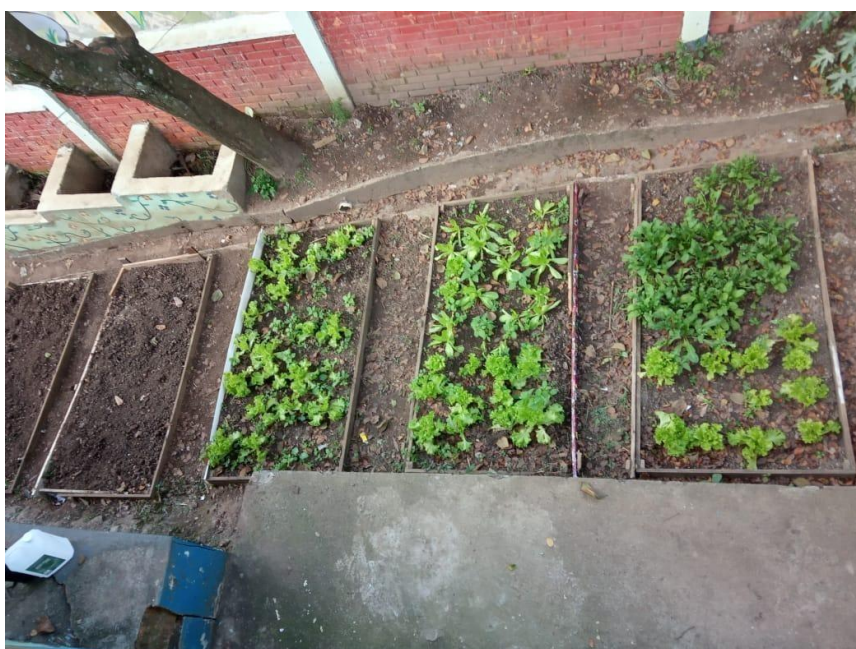
ANEXOS



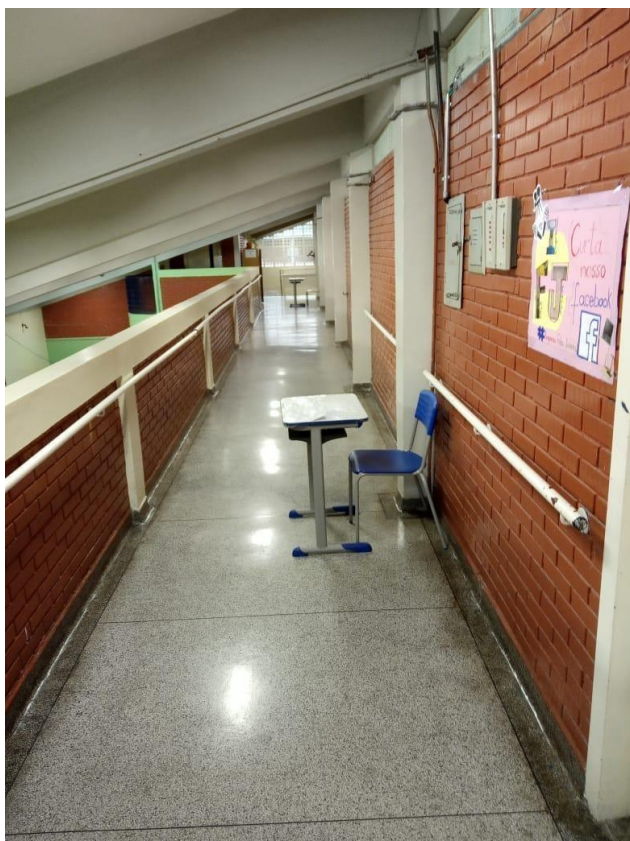
Entrada da EMEF Quirino Carneiro Rennó.



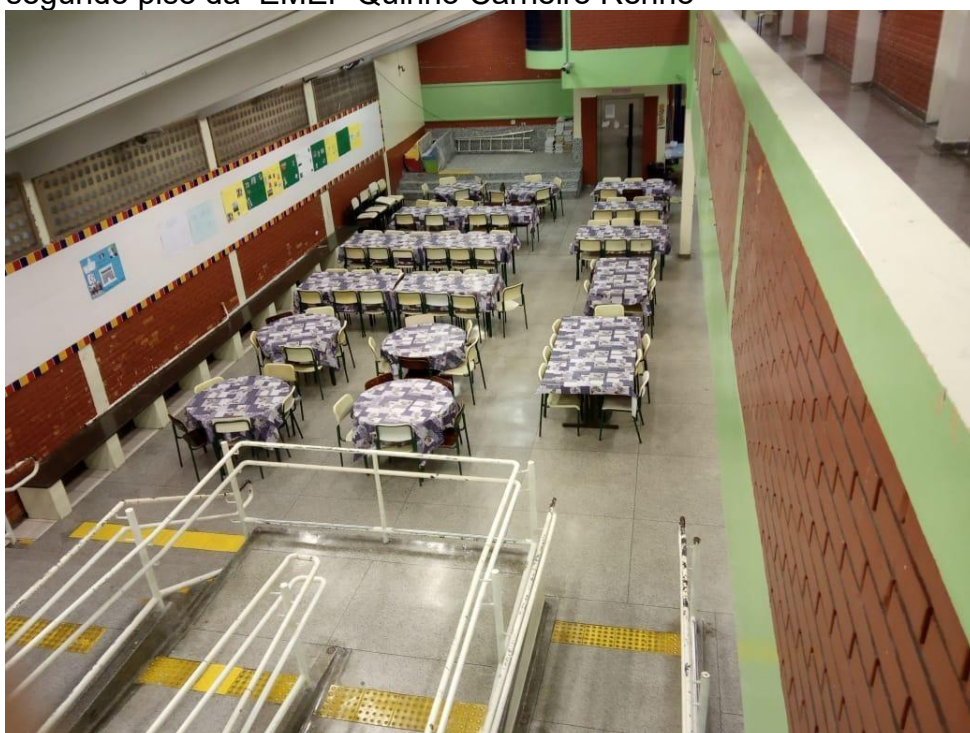
Playground da EMEF Quirino Carneiro Rennó



horta da EMEF Quirino Carneiro Rennó



segundo piso da EMEF Quirino Carneiro Rennó



Refeitório da EMEF Quirino Carneiro Rennó



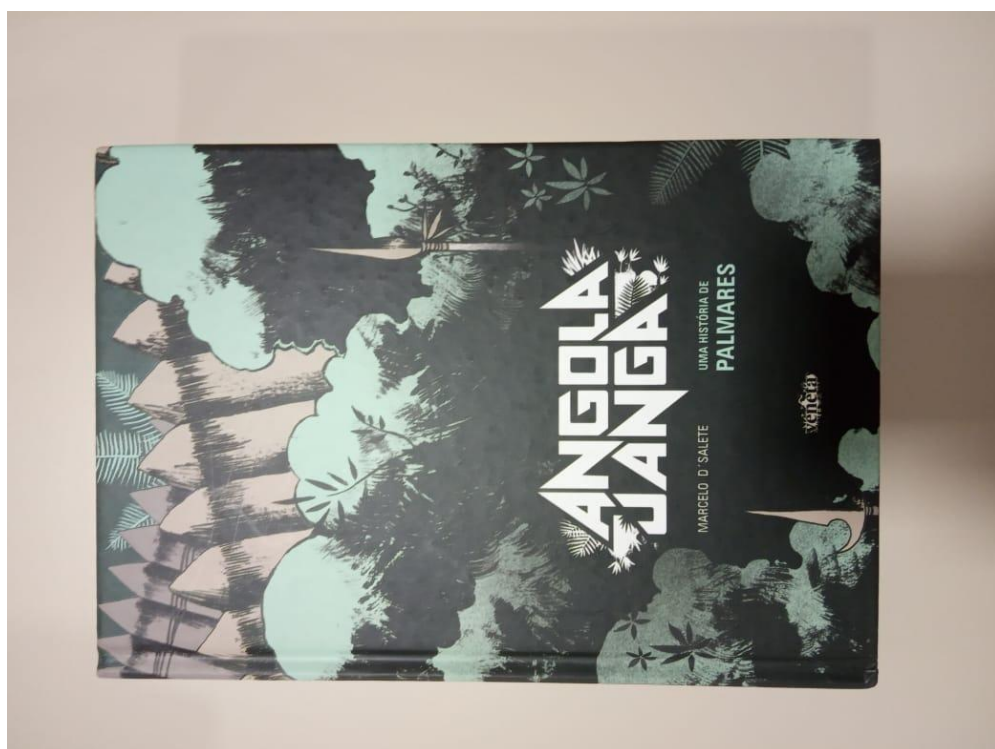
Entrada da coordenação da EMEF Quirino Carneiro Rennó



Corredor da EMEF Quirino Carneiro Rennó



Acervo de livros da EMEF Quirino Carneiro Rennó







O ENGAJAMENTO CRÍTICO ESTABELECIDO PELO USO DA CHARGE EM SALA DE AULA

SUELLEN CRISTINA DA CONCEIÇÃO SILVA

RESUMO

O objetivo deste artigo é trazer à tona aspectos concernentes à construção de sentido estabelecida pelo leitor diante do gênero charge. Para tanto, serão abordados conceitos como gênero, a importância do suporte, o que é charge e suas nuances históricas, efeito de sentido, elementos constitutivos do gênero em estudo, os conceitos de dialogismo, polifonia, discurso, intertextualidade e interdiscursividade, além do humor depreendido e o engajamento político - desvelamento do discurso - que é fator primordial para a percepção da crítica do gênero chargístico, que se dá a partir da utilização da linguagem sincrética (uso da linguagem verbal e não verbal em um único segmento) e do cruzamento das vozes, bem como serão discutidas questões como: a relevância dos estudos dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva do letramento. Por último, pretende-se analisar uma charge e aplicar os conceitos aqui discutidos como alternativa para trabalhar com este gênero em sala de aula.

Palavras-chave: gênero, suporte, charge, efeito de sentido, polifonia, humor, crítica social

INTRODUÇÃO

Entre coisas e palavras – principalmente entre
palavras – circulamos.
(Carlos Drummond de Andrade)

O presente artigo procura dar importância ao trabalho da charge em sala de aula, além de promover a discussão de conceitos e atitudes que contribuem para a formação do leitor-crítico que consegue notar as relações de poder que são exercidas através dos textos. Para tanto, procurou-se situar historicamente o leitor a respeito do que são os gêneros discursivos e/ou textuais e a relevância do suporte – meio de veiculação dos gêneros.

Posteriormente, como o foco deste trabalho é a charge, foi realizado um recorte histórico do gênero e a discussão de algumas características que fazem parte de sua estrutura e das estratégias adotadas pelo chargista para causar o riso em seu receptor, ampliando, por conseguinte, a sua visão de mundo.

Na terceira parte, foram discutidos aspectos fundamentais que contribuem diretamente para o efeito de sentido causado pelo texto. São eles: dialogismo, polifonia, discurso (ideologia), intertextualidade e interdiscursividade.

Em outro momento deste estudo, foi discutido o letramento e a utilização dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem para a formação leitora cidadã, pois sendo a escola uma instituição que, em princípio, formaliza o trabalho com os gêneros é ela também que necessita passar por mudanças no trato com o texto, não enxergá-lo com fonte de exploração de estruturas gramaticais e ortografia, mas, ao contrário, como fonte de 'vozes' que permeiam a sociedade e são manifestadas através dos textos, sejam orais ou escritos, podendo ser mostrados (linhas) ou não (entrelinhas).

Ao final, uma charge foi retirada da internet para ser analisada, procurando-se articular os conhecimentos prévios (memória), a leitura superficial e a leitura além-texto, para demonstrar a importância da interação social para a apreensão da crítica (implícito). É válido ressaltar que este artigo não pretende ser um manual de instruções para a melhoria das práticas metodológicas dos professores em geral – não apenas do de língua portuguesa, mas uma alternativa para se valorizar os conhecimentos do aluno como um ser que está sempre em contato com gêneros, todavia, que não recebeu ainda subsídios para compreender os mecanismos de poder que são exercidos pela linguagem e na linguagem (ideologia/discurso), portanto, o objetivo é discutir e tentar trazer à luz reflexões de cunho social sobre a relevância de se utilizar gêneros menos complexos – visão reducionista – como a charge para o interior da escola.

1. O QUE SÃO GÊNEROS DISCURSIVOS E A IMPORTÂNCIA DO SUPORTE

A palavra gênero, etimologicamente, significa família, raça ou mesmo grupo de seres dotados de características semelhantes. Mais tarde, passou a ter outra conotação ao ser empregada na Retórica e na Literatura, para as quais definia os gêneros clássicos postulados por Aristóteles – o lírico, o épico e o dramático – e na contemporaneidade, para se referir aos gêneros modernos – o romance, a crônica, a novela, o conto, entre outros.

No ramo da linguagem, o primeiro a utilizar a palavra ‘gênero’ com sentido mais amplo foi Mikhail Bakhtin. Para ele, os gêneros discursivos estão relacionados à utilização de diversos textos com traços distintivos e estruturais que advém das práticas sociais:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011, p.261-262)

Diante do exposto, podemos definir gênero, sob a perspectiva bakhtiniana, como o uso da linguagem em diversas situações cotidianas que requerem a adequação dos enunciados para atender uma dada intenção do sujeito e que são instituídos mediante três elementos essenciais: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. São tidos como relativamente estáveis por fazerem parte de esferas comunicativas (jurídica, familiar, científica, religiosa, etc.) que possuem enunciados próprios que se tornam dizíveis por meio dos gêneros que por elas circulam.

Outro aspecto relevante sobre gêneros é trazido à luz por Marcuschi (2005, p.29):

(...) os gêneros textuais não se caracterizam como formas estáticas e definidas de uma vez por todas. (...) São muito mais que famílias de textos com uma série de semelhanças. Eles são eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas: caracterizam-se (...) como atividades sócio-discursivas. Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros.

Tendo em vista o excerto supramencionado, é possível depreender que não se pode estimar a quantidade de gêneros textuais existentes, no entanto, pode-se afirmar que são famílias de textos com similitudes e que são eventos linguísticos construídos a partir das relações sociais, discursivas, culturais e históricas, portanto, não se pode delimitar quantos existem, visto que a sociedade é dinâmica e possui suas necessidades. Os gêneros são fruto dessas necessidades e, por isso, também são dinâmicos, plásticos e transmutáveis, servindo, por conseguinte, como forma de agir sobre o mundo e dizer o mundo independentemente de serem adotados orais ou escritos. Um gênero surge como a representação de uma determinada sociedade e pode, de acordo com Marcuschi (2008), desaparecer da mesma forma surgiu.

Nas relações de interação social, os sujeitos além de fazerem uso dos gêneros discursivos como forma de comunicação, utilizam suportes físicos para que haja a veiculação dos gêneros. Sobre isso Maingueneau (2001, p.71-72 apud MARCUSCHI, 2008, p.173) diz:

(...) é necessário reservar um lugar importante ao modo de manifestação material dos discursos, ao seu suporte, bem como ao seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, radiofônicos, na tela do computador etc. (...) o *mídium* não é um simples 'meio', um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma mudança importante do *mídium* modifica o conjunto de *gênero de discurso*.

Levando em consideração o postulado de Maingueneau, pode-se concluir que o lugar de manifestação física dos gêneros são ao mesmo tempo modos de transporte, de circulação, bem como modos de fixação e que implicam

diretamente no discurso. Em outras palavras, a importância do suporte está no 'fato de fixar o texto e assim torná-lo acessível para fins comunicativos'(MARCUSHI, 2008, p.175), ou seja, o suporte ocupa espaço real (físico ou virtual), tem formato próprio e serve para firmar e exibir o texto. Tais aspectos demonstram a complexidade engendrada pelo suporte, visto que o lugar físico ou virtual é necessário para que um dado gênero seja veiculado no meio social e tem, de alguma forma, influência na natureza do gênero suportado, entretanto, isso não quer dizer que o suporte determine o gênero, mas que o gênero precisa de um suporte especial para atender a alguma premência comunicativa.

No estudo de um gênero, em especial a charge, deve-se levar em conta que a língua é um organismo vivo, uma atividade sócio-cognitiva, e, em razão disso, está situada em contextos, por isso, cabe à escola desenvolver atividades que impliquem na dinamicidade da língua e utilizar gêneros facilitadores do olhar crítico e político do educando, valendo-se de ações contextualizadas, coerentes e produtivas, pois romper o paradigma de que o trabalho com textos das mais variadas esferas seja o subterfúgio necessário para o ensino da gramática e da ortografia é algo imprescindível. O trabalho com charges no interior da sala de aula não deve se restringir apenas ao professor de língua materna, haja vista que estão no contexto de letramento discente e, portanto, são ferramentas que contribuem para a leitura de mundo de maneira ampla.

2. CHARGE: ORIGEM, CARACTERÍSTICAS E SUA RELEVÂNCIA PARA A LEITURA DE MUNDO

Com a disseminação cada vez mais rápida da informação, a charge que originalmente tinha como suporte o jornal, pode, na atualidade, ser encontrada em outros meios de comunicação de massa como revistas, televisão e internet. Outra questão diz respeito às formas de protesto à política e à realidade social que são publicadas na imprensa por meio dela, que engloba em sua estrutura a linguagem sincrética (linguagem verbal e não verbal), utilizando-se de argumentos lógicos e sólidos na construção da crítica, todavia, requer por parte do leitor engajamento com fatos que ocorreram ou que estão ocorrendo para

depreender por intermédio da junção dos elementos estruturais do gênero, como por exemplo, a palavra, as cores, as personagens (plano da superfície) e a mensagem carregada de juízo de valor que é resgatada pela análise feita pelo leitor de seu contexto (plano da imanência), seu sentido, ou seja, para que um texto obtenha êxito é preciso que o leitor estabeleça com ele uma relação de proximidade, então haverá uma compreensão eficaz, construindo sentido e desvelando o(s) discurso(s) que está (ão) na sua imanência. O uso de humor é também uma forma de criticar, provocando o riso o chargista consegue ironizar, satirizar e debochar de um acontecimento, porém existe uma intenção nisso, a interação do leitor com o texto para que acredite que nas ideias ali postas. Sobre o riso, pode-se afirmar que:

(...) o riso esconde o seu mistério, às vezes, agressivo, sarcástico, angélico, tomando as formas da ironia, do humor, do burlesco e do grotesco. O riso é multiforme e ambíguo: expressa tanto a alegria pura quanto o triunfo maldoso, o orgulho ou a simpatia. (MINOIS, 2003, p.19-20).

O riso torna-se um meio de camuflar e/ou atenuar a crítica, mas que se mostra sempre presente. É decorrente da quebra da expectativa textual (isotopia), isto é, a leitura inicial cria uma possibilidade de interpretação, mas que ao serem cruzadas as 'vozes' – autor, leitor, sociedade, história, memória– é adotada uma nova, o que, conseqüentemente, causa a graça, o riso. Ao explorar o lado engraçado de algo, o chargista faz com que o leitor, automaticamente, seja provocado a estabelecer uma ligação direta com sua realidade, todavia, dependerá de seus conhecimentos prévios sobre o assunto para a construção do sentido. Satirizar, comentar, banalizar ou ironizar um determinado fato cotidiano é uma forma de demonstrar a inconformidade do chargista. Isso pode ser explicado com o excerto inframencionado:

O termo charge é francês, vem de *charger*, carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente (uma carga de cavalaria). Este tipo de texto tem caráter temporal, pois trata do fato do dia. Dentro da terminologia do desenho de humor pode-se destacar, além da charge, o cartum (satiriza um fato específico de

conhecimento público de caráter atemporal), a tira, os quadrinhos e a caricatura pessoal. A charge será alvo do estudo por trazer, em uma análise superficial, implícita a história e a presença do interdiscurso. Ela é o local escolhido pela ironia, metáfora (transferência), pelo contexto, pelo sujeito, para atuar. Por ser combativa, tem lugar de destaque em jornais, revistas e na Internet. Portanto, ampla poderá ser a leitura interpretativa por nela se constatar a presença da linguagem, da história e da ideologia. (SILVA, 2004, p. 13).

Tanto ao que diz respeito à sociedade, quanto ao que se refere à memória, percebe-se que a charge utiliza-se do registro crítico e opinativo de acontecimentos historicamente pertencentes a um grupo social, bem como sua efetiva leitura só se dará quando o usufruidor acionar sua memória social para compor os sentidos do discurso (ideologia) ali presente.

Grosso modo, a interpretação da charge mobiliza diversos tipos de competências – a linguística, a enciclopédica e a interativa – do leitor para a criação de sentido, isto é, o entendimento da charge não somente está ligado ao conhecer a língua, mas também a questões sociointerativas da linguagem. Compreender o mundo ao seu redor e estabelecer ligações com ele são fatores essenciais para a formação crítica do aluno, contribuindo, desta maneira, para a produção e fruição de textos dentro das mais variadas esferas de comunicação. Explorar textos tidos como não escolares, como é o caso da charge, cooperam para o entendimento da leitura em seu sentido amplo, pois a linguagem sincrética dialoga com o meio social e, por sua vez, aguçava o discente a realizar a transformação da sociedade em que vive, conforme objetivo estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2008).

3. CONCEITOS NORTEADORES NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DO GÊNERO CHARGÍSTICO: DIALOGISMO, POLIFONIA, DISCURSO, INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE

A charge, como já explicitado, está intrincada à crítica social e constrói-se mediante o uso de aspectos subjacentes a superfície textual e a elementos que estão *além-texto* para a construção e efeito de sentido. Como vimos, a charge atende à demanda social e dialoga constantemente com enunciador-enunciatário-texto-contexto-cotexto para que a textualidade aconteça. Serão levantados conceitos norteadores para a construção de sentido do gênero chargístico como dialogismo, polifonia, intertextualidade, interdiscursividade e heterogeneidade, bem como serão pontuadas diferenças entre eles. Começemos, portanto, com o princípio unificador da obra bakhtiniana: o dialogismo.

Segundo Bakhtin (2011), a compreensão de um texto em qualquer esfera está relacionada à *responsividade ativa*, ou seja, todo texto, seja em sentido de aceitação, discordância ou réplica, pressupõe um juízo de valor e é, pois, criado como resposta a outro. Nesse sentido, a compreensão converge para um diálogo com outro (s) texto (s), uma vez que todo sujeito incorpora a seu discurso o discurso de outrem. Esclarece o autor:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas Adão mítico que chegou num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. (BAKHTIN, M., 1988, p.88 *apud* FIORIN, J.L., 2006, p.18)

Diante disso, percebe-se que o dialogismo acontece mediante a troca social, em que o sentido de dois enunciados relaciona-se entre si. Sob este prisma, o filósofo da linguagem afirma que os enunciados apresentam uma *dialogização* interna da palavra que está sempre subordinada a palavra do outro, de modo que o enunciador constrói seu discurso em virtude do outro, que, conseqüentemente, está presente no seu. Logo, Fiorin (2006, p.20) refere-se à

‘*prima philosophia* bakhtiniana estava voltada para a unicidade do ser e do evento. Essa concepção leva a uma distinção muito importante que é preciso esclarecer. Não são as unidades da língua que são dialógicas, mas os enunciados.’ Tal afirmação converge na seguinte interpretação: as unidades linguísticas por não possuírem um autor, não representam o uso real da língua, sobretudo por serem neutras e acabadas, todavia, quando são agregadas ao discurso de alguém tornam-se enunciados, desta maneira, um plano de expressividade de seu autor.

Fiorin (2006, p.21) embasado na teoria dialógica da linguagem, estabelece uma distinção entre as unidades linguísticas e os enunciados:

O que os diferencia é que o enunciado é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos. O que delimita, pois sua dimensão é a alternância dos falantes. Um enunciado está acabado quando permite a resposta de outro.

Nota-se, desta maneira, que o enunciado não existe fora das relações dialógicas com outros enunciados, uma vez que se encontram na essência dos enunciados resquícios e lembranças de outros, com os quais pode refutar ou apoiar-se, compreende-se, em razão disso, que “um enunciado ocupa sempre uma posição numa esfera de comunicação sobre um dado problema”. (idem, p.21)

Portanto, entende-se por dialogismo o cruzamento de duas vozes, no mínimo, presentes em um enunciado, observando-se que todo enunciado constitui-se em decorrência de outro e que, por sua vez, revela dois posicionamentos – o seu e aquele em oposição ao qual ele se constrói -, sendo condição de sentido resultante da interação – enunciadador e enunciatário- entre os sujeitos em que estes serão substituídos por vozes que perpassam a eles próprios.

Ao expor o conceito de vozes, faz-se preciso esclarecer o que é polifonia, conceito mais amplo que dialogismo, uma vez que entende o texto como cenário em que não só as vozes do autor e do receptor presentificam-se, mas que várias

vozes, em especial em textos opinativos como a charge, estão em constante diálogo para que o convencimento do interlocutor ocorra. Conforme Fiorin (2006, p.79):

O conceito de 'polifonia' não se confunde com o dialogismo. Esse termo, tomado da linguagem musical, em que significa o conjunto harmônico de instrumentos ou vozes que soam simultaneamente, indica a presença de novos e múltiplos pontos de vista de vozes autônomas, que não são submetidas a um centro.

Desta forma, compreende-se que as vozes coexistem e interagem em posição igualitária, ou seja, elas não se submetem a um único centro, em virtude disso, Bakhtin estrutura sua teoria polifônica com base no gênero romance, pois acreditava que a prosa encarna o embate entre as várias vozes sociais, enquanto a poesia mostra uma única voz (monológica). E é sob a perspectiva de discurso que Fiorin afirma que as vozes constituem uma classe restrita de relações de sentido, em que os participantes podem ser enunciados completos ou não, mas que sempre estão mediados por sujeitos discursivos, ou seja:

Esse jogo dramático das vozes, denominado dialogismo ou polifonia, ou mesmo intertextualidade, é uma forma especial de interação, que torna multidimensional a representação e que, sem buscar uma síntese do conjunto, mas ao contrário uma tensão dialética, configura a arquitetura própria de todo discurso. (idem, 2003, p.25 apud FACCO, Édson, 2007, p.01)

É possível depreender que o sujeito não é mais o centro, uma vez que fora substituído por diferentes vozes sociais, o que vale dizer, conseqüentemente, que as vozes são que o fazem um sujeito histórico e ideológico, por isso, não lhe é dada liberdade discursiva. A polifonia advém do fato de um sujeito mostrar-se multifacetado, isto é, incorporar a si outras vozes, que consolidam o discurso, entendido aqui como o que está na essência – o *além-texto* – envolvendo aspectos relativos ao contexto, a elementos sociais,

históricos, culturais e ideológicos que extrapolam o texto, pressupondo o como se diz, a quem se diz e o porquê se diz. A noção de discurso está ligada, desta forma, ao que está implícito no texto e perpassa a ideia de superficialidade, pois possui marcas ideológicas, sociais e políticas em sua imanência e adequa-se a um contexto de produção.

Conforme diz Facco (2006. P. 01) em seu estudo sobre discurso:

O discurso não é simplesmente a transmissão de informação dentro de uma linearidade automática em que o enunciador transmite uma mensagem para um receptor passivo. Num processo de interlocução ou no funcionamento da linguagem, sujeitos e sentidos são construídos.

O que reafirma Brandão (2004, p.106) relatando que ‘o discurso é o efeito de sentido construído no processo de interlocução opõe-se a uma concepção de língua como mera transmissão de informação’, isto é, a língua não é vista ou analisada sob a concepção estrutural, mas sim como organismo dinâmico que garante a transmissão das ideias (sentidos) de maneira a haver convergência ou divergência segundo o julgamento dos sujeitos participantes da enunciação.

Um conceito de grande relevância para a compreensão da charge é a intertextualidade. Ela está relacionada à incorporação de textos já existentes no interior de outros textos, de modo a manter ou alterar seu sentido original, o que ocorre para seguir e solidificar as intenções do sujeito. Para tanto, são adotados dois procedimentos: o explícito e o implícito.

O primeiro diz respeito à citação do texto-fonte, ou seja, é facilmente identificável pelo uso do discurso relatado, citações de referências, resumos ou traduções, no caso da charge, além da linguagem verbal pode haver relação intertextual da imagem demonstrando o contexto que foi reproduzido para facilitar o entendimento global do texto. Caberá ao receptor recuperar a fonte original, para então, atribuir-lhe um sentido, como por exemplo, alusões, paródias, paráfrases ou ironia. Para estruturar o diálogo entre os textos a intertextualidade pode se dar por intermédio de três processos. São eles:

1. Citação: consiste em mencionar um texto, contudo, pode-se manter ou alterar o sentido do texto citado;
2. Repetição das construções sintáticas do texto original: conjectura-se de maneira contratual para manter, polemizar ou divergir o sentido;
3. Estilização: 'é a reprodução do conjunto dos procedimentos do 'discurso de outrem', isto é, do estilo é reproduzido.

Na charge ocorre o uso da intertextualidade (plano figurativo/concreto) como um fator que contribui diretamente para a crítica social e também para expor um determinado ponto de vista que se quer questionar. O humor também é um algo que pode ser retomado através do uso de intertextos, no entanto, para provocar o efeito desejado é necessário que outros conhecimentos sejam mobilizados. Segundo Cavalcante (2012, p.19), valendo-se dos pensamentos de Koch (2002) e Costa Val (1999):

(...) a atividade interativa textual não se realiza exclusivamente por meio dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, nem só por seu modo de organização, mas leva em conta também o conhecimento de mundo do sujeito, suas práticas comunicativas, sua cultura, sua história, para construir os prováveis sentidos no evento linguístico.

Para chegar ao implícito do texto, a interdiscursividade é um recurso que trata do plano da imanência, isto é, a ideologia que perpassa a superfície textual. Entende-se por interdiscursividade a incorporação de temas e/ou figuras, bem como percursos temáticos e/ou figurativos de um discurso em outro e dá-se de duas maneiras: a citação e a alusão.

A citação concerne ao plano das ideias, ou melhor, há a repetição dos mesmos princípios ideológicos por meio de percursos temáticos e/ou figurativos de outro discurso. Contudo, pode figurar de forma contratual, isto é, pertencentes à mesma formação discursiva, como também de forma polêmica, ou seja, "cada tema e/ou figura de um discurso nega o tema e/ou a figura correspondente de seu outro. O discurso constrói-se sobre o

princípio da antítese e é, portanto, atravessado pela exclusão de seu outro". (FIORIN, J.L., 2003, p.33)

Já alusão refere-se à inserção de temas ou figuras de um discurso para a criação de uma unidade maior (contexto) que servirá de elo para a compreensão do discurso incorporado.

Tendo em vista os princípios esclarecidos sobre intertextualidade e interdiscursividade, nota-se que ambos estão voltados para a questão das vozes, pois tanto um texto quanto um discurso embasam-se em outros já existentes que são retomados. Esclarece Fiorin (2003, p.35) que:

(...) a interdiscursividade não implica a intertextualidade, embora o contrário seja verdadeiro, pois, ao se referir a um texto, o enunciador se refere, também, ao discurso que ele manifesta, **uma vez que** (grifo meu) 'a interdiscursividade não é um fenômeno necessário para a constituição de um texto. A interdiscursividade, ao contrário, é inerente à constituição do discurso.

Diante das proposições supramencionadas, pode-se afirmar, pois, que pelo fato de o discurso não ser único, pode ser retomado por outros discursos em decorrência de sua natureza social, sendo a interdiscursividade o embate entre os discursos e a intertextualidade entre o texto e os discursos previamente existentes num mundo social, e ambas estão cercadas por vozes na sua construção de sentido.

A interdiscursividade, consoante Facco (2006), institui as diversas posições ideológicas no processo sócio-histórico no qual as palavras são produzidas. E segundo o estudioso, é possível estabelecer o diálogo com o 'que está sendo dito' com o 'já dito'. Orlandi (2003, p.32) relata que 'o fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia.'

Conclui-se que para haver o entendimento global da charge, o leitor além de resgatar fatores históricos intrínsecos a sua memória, também precisa compreender o implícito, isto é, aquilo que não é textualizado, mas que implica

um juízo de valor, visto que não existe discurso neutro, já que um discurso vem em resposta a outro discurso. O conhecimento linguístico é necessário, contudo não é o único, pois além das palavras, o que completa o sentido da charge será a capacidade do leitor, neste caso o aluno, de reconhecer o cruzamento das vozes constituintes do discurso para que haja apreensão da ideologia, bem como fazer as devidas ligações entre o cotexto (microestrutura/palavras/imagens) e o contexto (macroestrutura/plano das ideias/realidade social), para então fazer-se representar no mundo usando a linguagem como forma de comunicação sócio-historicamente construída que pressupõe trocas enunciativas e auxilia na formulação de suas próprias opiniões. O reconhecimento e a utilização de gêneros precisa ser uma constante na escola, uma vez que contribui para a formação do leitor crítico de sua realidade. Desta maneira, atribuir novos significados a língua, as 'vozes' que permeiam o texto, a linguagem sincrética, depreender o humor (ironia sátira), a ideologia presente no discurso e o diálogo entre enunciados, a crítica social presente, o aluno-leitor compreenderá e dará sentido ao mundo semiótico ao seu redor, pois como se explica nos PCN'S (BRASIL, MEC/SEF, PCN, 1998, p.69 e 70):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificação letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem os quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido (...). Um leitor competente é capaz de ler nas entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre texto e seus conhecimentos prévios ou entre texto e outros já lidos.

A leitura na escola, portanto, precisa ser vista de outra forma. Não mais como um procedimento que se reduz a perguntas e respostas sobre um texto, como mera decodificação da língua e espaço para discussão de aspectos

gramaticais e/ou ortográficos, necessita-se que no ambiente escolar o aluno seja preparado para “ler o mundo letrado” (letramento) ao seu redor, percebendo processos políticos, ideológicos e sociais que acontecem e possa agir ou não ser levado a aceitar padrões de comportamento disseminados pela mídia, pela classe dominante. Compreender que a leitura não é um processo mecânico que se restringe somente a textos, mas sim algo que vai além do que está escrito, é, desta maneira, dar oportunidade ao jovem estudante de viver e agir criticamente em sociedade, já que a linguagem é também uma ferramenta de poder e inscrição da identidade histórica do homem.

4. O USO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA PARA O LETRAMENTO

Como percebemos, há paradigmas que ainda precisam ser quebrados dentro da escola, pois compreender a leitura como uma forma de ação sobre o mundo é algo ainda a ser feito. Na atualidade, muitos estudos foram realizados acerca do trabalho inadequado com a leitura em sala de aula e são discutidos, como por exemplo, por Angela Kleiman (2007) e Roxane Rojo (2012).

Angela Kleiman (2007, p.1) institui em seu estudo sobre letramento que:

O letramento tem como objeto de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita. Assumir como objetivo o letramento no contexto do ciclo escolar implica adotar na alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais. Essa escolha implica, ainda, que a pergunta estruturadora/estruturante do planejamento das aulas seja: “quais os textos significativos para o aluno e para sua comunidade”, em vez de: “qual a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos (geralmente, as letras para formarem sílabas, as sílabas para formarem palavras e das palavras para formarem frases)”.

Diante do trecho acima, pode-se afirmar que o letramento está engajado no modo em que a língua escrita funciona em ambientes diversos e na significação da escolha dos gêneros em contexto de sala de aula para dar sentido a aprendizagem do aluno, além disso, parte do pressuposto de que a leitura, na perspectiva do letramento, está ligada a criação de sentido para os textos, ou seja, determinar qual é o melhor texto para se trabalhar implica levar em consideração quais são os saberes culturais da turma, quais são os acontecimentos sociais do momento histórico que estão inseridos, quais são as habilidades que devem ser desenvolvidas para que o aluno-leitor possa atingir o objetivo desta leitura. Tais fatores fazem com o discente consiga dar sentido ao que está sendo realizado com um texto, pois o texto não foi visto com um fim em si mesmo, mas como um sentido a ser construído junto com o outro em que dialogam conhecimentos prévios, interação social, ideologia e senso crítico. Nesse sentido, a autora esclarece o que se espera em relação à prática do letramento:

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde predomina a concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (idem, p.2)

A partir do exposto, Kleiman (2007) diz que o processo de apreensão da leitura e da escrita são práticas discursivas, isto é, são práticas sociais que subjazem os conteúdos estabelecidos para uma série, pois estes deveriam partir das práticas sociais para os conteúdos e na manipulação de diversos gêneros textuais (orais e escritos) que possibilitam que o aluno transforme-se em um 'poliglota da sua própria língua' (cf. Bechara, 2002). Note-se a seguir:

A prática social é possível quando sabemos como agir discursivamente numa situação, ou seja, quando sabemos qual gênero do discurso usar; por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar. Exemplificamos a diferença: se as crianças estão intrigadas pela extinção dos dinossauros, pode ser que seus interesses façam com que se aventurem pela Internet, leiam verbetes de enciclopédias, visitem um museu de ciências, entrevistem um cientista. Para realizar essas iniciativas, terão de adquirir familiaridade com a leitura de hipertextos, de verbetes, com a produção de questionários, pois é a familiaridade com esses gêneros o que permitirá que elas realizem essas atividades. E o professor poderá, ao guiá-las na leitura e produção de textos pertencentes a esses gêneros, chamar a atenção, explicar, exemplificar as características dos textos, ou da língua, ou das palavras que os formam. Tudo isso é bem diferente de definir, de antemão, que nesse ano, serão ensinados os textos interativos (blog, e-mail, texto informativo em forma de hipertexto entre outros), verbete e entrevista. (idem, p.4)

Como é sabido por todos, a sociedade passa por diversos processos tecnológicos que fazem com que os gêneros textuais sejam transmutados (inovados) para atender às suas necessidades, por isso, torna-se relevante que o aluno consiga compreender essas determinações sociais e aproprie-se delas para poder exercer sua cidadania e adequar o modo de dizer e/ou escrever –uso dos gêneros – nas mais variadas situações de comunicação.

Sobre a contribuição do letramento no processo de formação do aluno-leitor, Rojo (2012, p.5) relata que:

(...) os letramentos ou as práticas letradas se configuram como o domínio, por parte do falante ou escriba, dos gêneros, em geral – mas não unicamente – formais e públicos, que envolvem, de

uma ou de outra maneira, a modalidade escrita da linguagem para a sua produção ou compreensão. Assim, cozinhar seguindo uma receita escrita, mandar uma carta a um parente, escolher produtos no mercado baseando-se nos rótulos, ler uma reportagem numa revista ou um conto num livro, dar uma aula que se baseia em escritos, fazer uma palestra, um relatório, um artigo, ler notícias no jornal impresso ou vê-las na TV são práticas letradas que envolvem gêneros específicos que se configuram em textos específicos.

O primeiro contato formal com os gêneros acontece-se no interior da sala de aula, no entanto, como mostrado acima os gêneros receita, carta, rótulos de produtos, reportagem, entre outros, estão presentes no cotidiano do estudante, constituindo práticas letradas porque possuem estruturas organizacionais e configurações específicas que se dão por meio da linguagem como interação social cuja disseminação ocorre a partir dos gêneros. Dada a importância do letramento como prática social, torna-se também relevante suscitar a questão do discurso como forma de se elevar a criticidade no contexto do processo de ensino-aprendizagem, segundo Rojo (idem, p.7):

(...) a escola e a educação básica são lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos -, mas também , e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação de ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos das palavras não de maneira autoritária, colada ao discurso do autor, para repeti-lo “de cóp”; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar- nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica.

Tendo em vista as palavras de Rojo, nota-se a relação dialógica entre o texto – produzido em um dado gênero- autor (enunciador) e receptor (enunciatário) e o discurso (carga ideológica) presente no texto. No prisma do ensino-aprendizagem de produção e apreciação de textos, pode-se dizer que o conhecimento e o domínio dos diferentes gêneros textuais não só prepara o discente para eventuais práticas linguísticas como também abrange sua compreensão da realidade, bem como lhe dá subsídios concretos de participação social do sujeito enquanto cidadão.

5. ANÁLISE DE CHARGE

Nesta parte do trabalho, procura-se por em prática os conceitos explicitados para contribuir de algum modo na análise de textos em sala de aula como um processo de ensino-aprendizagem que ultrapassa os limites físicos da escola, por isso, foi escolhida uma charge que revela alguns aspectos concernentes à formação crítica do leitor. Observe-a:



Fig. 1 – Gênero Charge retirado da internet

A charge é um gênero pouco explorado dentro do meio acadêmico por ser vista como um gênero sem conteúdo literário, no entanto, tenta-se, neste breve estudo, romper com o paradigma de que só a literatura é digna de ser trabalhada e de que é a única fonte de conhecimento no âmbito escolar, visto que mesmo com as tentativas de incentivo à leitura feitas pelo governo de São Paulo, como por exemplo, o Projeto de Sala de Leitura e Apoio ao Saber, os bens culturais ainda são muito caros e nem toda a população tem acesso a eles, o que torna cada vez mais a sociedade uma comunidade segregada, de um lado os que usufruem dos bens culturais e os que não têm essa oportunidade. Tendo em vista, tais aspectos e levando em consideração os dizeres de Kleiman (2007) e Rojo (2012) o trabalho com gêneros mais acessíveis e presentes no cotidiano do aluno, também implicam que adentrem as práticas sociais, sobretudo, asseguram um posicionamento crítico diante dos textos produzidos nas mais distintas esferas comunicacionais.

O texto analisado tem por título **Esquecimento Global: Rio 2007** que estabelece uma relação intertextual com aquecimento global, tema bastante discutido entre ambientalistas que afetam diretamente os seres humano, no entanto, ao se associar o texto verbal e o não verbal percebe-se que há outro tema central: a violência na cidade do Rio de Janeiro. O título é fulcral para se iniciar a construção do significado do texto, especialmente, por conta de transmitir ideias diferentes. A primeira concerne ao quadro de violência figurado por mãos, que possivelmente, estão clamando socorro e que estão se afogando em uma água de cor vermelha que cobre também toda a cidade e seus habitantes, a cor representa o alto índice de violência. A outra diz respeito ao aquecimento do planeta (sol brilhante ao fundo) e o Pan Americano, ocorrido no Rio de Janeiro em 2007. Articulando-se as temáticas mostradas, conclui-se que o evento mundial não é, neste contexto, tão importante quanto combater a violência na cidade.

Outro aspecto interessante é o uso do Cristo Redentor, ponto turístico carioca, que está sendo encoberto pelo sangue dos mortos e estes lhe pedem socorro, pois se tornaram vítimas da falta de segurança pública. A água de cor

vermelha (sangue) possui dois sentidos: representação dos tsunamis que são efeitos do aquecimento global e do derramamento de sangue que o povo carioca está enfrentando. Desta forma, consegue-se depreender a crítica social do gênero, que neste caso, é que as autoridades do Rio estão muito mais preocupadas em transmitir uma falsa imagem internacional e se esquecem de por em prática ações efetivas para que a população não seja mais refém da violência e que só podem efetivamente confiar na força divina, aqui representada pelo Cristo.

A partir da análise realizada é possível perceber que para a construção de sentido da charge foi necessário mobilizar conhecimentos sobre a cidade do Rio de Janeiro, bem como de fatos sociais que servem para que o enunciário faça a associação adequada entre a linguagem escrita, para então, depreender a ideologia (crítica social) presente no discurso (entrecruzamento de vozes).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade engendrada pelo uso de gêneros em sala de aula, talvez seja o fator-gerador de reduzi-los a mero estudo da estrutura linguística, no entanto, o texto materializado em gêneros possui em sua essência formas de ação social que transparecem por meio da linguagem. A linguagem aqui vista como um mecanismo de poder, pois foi uma maneira encontrada pelo homem para atingir objetivos e construir sua identidade histórica, todavia, não está livre de juízo de valor, de ação sobre o outro, ou seja, ela assume um papel de instrumento de comunicação partilhado por outros sujeitos à medida que é um modo de “inter-ação” social, mas além disso também é uma forma de propagar ideias e afetar, inconscientemente, estes sujeitos (ideologia). Dessa forma, torna-se importante subsidiar o aluno a perceber tais manifestações decorrentes da linguagem, visto que o implícito estará presente em todo texto, pois não existe discurso neutro, todo discurso vem em resposta a outro discurso.

As ‘vozes’ presentes nos textos das mais diferentes esferas da comunicação precisam ser enxergadas para que o senso crítico seja aflorado. Em textos como a charge, por exemplo, a linguagem verbal está associada a

não verbal para a construção de um sentido que não é apenas uma mensagem da superfície, mas sim que evoca uma crítica social, que será decifrada a partir do instante em que o leitor associe fatores históricos, políticos, ideológicos e sociais e por meio disso crie o sentido para a mensagem além-texto.

Dada a natureza dialógica da linguagem, é preciso utilizar gêneros que façam parte do cotidiano do aluno, de natureza menos complexa para fazê-lo associar, manipular, argumentar e analisar informações contidas neles para fazê-lo um leitor competente e que conseguirá, por conseguinte, apropriar-se de gêneros mais complexo, além disso, fará com que sua visão de mundo seja ampla e adentre ao mundo semiótico ao seu redor de modo a agir sobre ele.

O trabalho com a charge, portanto, é uma maneira de se ver a língua como um organismo em constante transformação, uma atividade sociocognitiva inserida em situações (contextos), por isso, cabe à escola desenvolver ações que tratem da dinamicidade da língua e utilize gêneros que agucem o olhar crítico e político do educando, valendo-se de atividades contextualizadas, coerentes e significativas, uma vez que é preciso que se rompa a ideia tradicionalista de que o trabalho com textos seja a forma encontrada para se ensinar a gramática e a ortografia. A charge não deve se restringir apenas ao professor de língua materna, haja vista que está no contexto de letramento discente e, logo, é uma ferramenta que coopera para ampliação da leitura de mundo por articular diferentes linguagens, a memória, fatos sociais, humor e posicionamento crítico.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: UNICAMP, 2004

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – 5ª a 8ª séries: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2008.

BECHARA, Evanildo. *O ensino da gramática: Opressão? Liberdade?*. São Paulo: Ática, 2002.

CARDOSO, Sílvia Helena. Intertextualidade e Interdiscursividade. *In.: Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica/ Fale-UFMG, 2005.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

LESSA, Diego Perdigão. (s.d). *O gênero charge e sua aplicabilidade em sala de aula*. Versão eletrônica disponível em: www.unioeste.br/travessias Acesso em: 10 out. 2013.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Polifonia Textual e Discursiva. *In.: BARROS, Diana L. Pessoa; FIORIN, José Luiz (org.). Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003.

FACCO, Edson. *Aspectos Discursivos e Linguísticos do Texto Moçambicano*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In.: DIONÍSIO, Angela Paiva; & MACHADO, Ana Rachel; & BEZERRA, M^a Auxiliadora, Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KLEIMAN, Angela. (2005). O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. Versão eletrônica disponível em: <http://www.iel.unicamp.br> Acesso 24 nov.2013.

MINOIS, G. *História do Riso e do Escárnio*. Editora da UNESP, 2003.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.

ROJO, Roxane. Letramento. (2012). Letramento e capacidade de leitura para a cidadania. Versão eletrônica disponível em: <http://demogidascruzes.edunet.sp.gov.br/LP/LetraDiv.pdf>

SILVA, Carla Letuza Moreira e. *O trabalho com charges na sala de aula*. Pelotas, RGS: UFRGS, 2004. Versão eletrônica disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/> Acesso em: 09 out. 2013.

O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM: DESENHO, ESCRITA E MEDIAÇÃO DOCENTE

SUZANE CIRERA MARQUES REQUENA

RESUMO:

O desenho tem as fases do desenvolvimento, assim como a escrita, contudo ainda falta embasamento teórico sobre o desenho, vista que a escrita tem muito mais valor na sociedade do que o desenho, vivemos numa sociedade grafocêntrica, ainda há paradigmas a serem quebrados.

Palavras-chave; Alfabetização, Linguagem artística, Interdisciplinaridade, Aprendizagem significativa.

Como ocorre na escrita, no desenho há diversos teóricos para podermos nos orientar para que possamos compreender como ocorrem as evoluções, contudo é válido ressaltar que os estudos de Leite (2003, p. 36-37), nos levam a perceber que o desenho precede a escrita na concepção:

A teoria construtivista (Ferreiro e Teberoski, 1986) ajudou-nos a entender o processo de elaboração conceitual que a criança constrói desde os primeiros rabiscos até as hipóteses relacionadas com a natureza alfabética da escrita. A teoria sócio-histórica, por sua vez, apresenta uma contribuição com relação ao desenvolvimento do caráter simbólico da escrita, ou seja, o processo pelo qual a criança passa atribuir significado à grafia (Vygotsky, 1984; Luria, 1988; Baquero, 1998). Nesse sentido, os estudos dessa corrente enfatizam os chamados precursores da escrita, a partir do gesto, passando pelo desenho e pela brincadeira, até a escrita formal, cuja apropriação geralmente ocorre na escola. Além disso, a abordagem sócio-histórica atribui à mediação um papel muito mais determinante na relação entre

o aluno e a escrita, atribuindo, assim, ao professor um papel fundamental no processo de internalização da escrita pelo aluno.

Um dos apontamentos feitos por Ferreiro é que na fase da hipótese da escrita pré-silábica a criança se baseia no tamanho do animal ou o objeto para escrever do seu modo, fazendo uso da quantidade de letras conforme o tamanho do animal. Para a criança usa-se mais letras para escrever elefante do que formiga, por exemplo. Esta é uma das formas que usou para descrever que partimos do que já sabemos, mas o professor sabendo dessa particularidade entra com a intervenção que fará com que haja reflexão no processo. “as primeiras escritas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (ziguezague) contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais ou bolinhas)” (FERREIRO, 2000, p.18). Nesta mesma obra há a observação de que as primeiras letras da criança são bastante semelhantes às garatujas.

A autora faz analogia muito significativa entre o desenho e a escrita:

[...] sabemos, desde Luquet, que desenhar não é reproduzir o que se vê, mas sim o que se sabe. Se este princípio é verdadeiro para o desenho, com mais razão o é para a escrita. Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente. (FERREIRO, 1985, p.55)

Ainda alerta que:

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte em apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 1984, p.6)

Como vista, precisamos urgentemente pensar no aluno com mediações devidas e pontuais, caso contrário o processo de evolução tanto no desenho

quanto na escrita será retardada, estagnada, pois todos precisam ser postos a problematizar, o professor não deve simplesmente responder às questionamentos, isso não traz reflexões, portanto não haverá significado. Vale refletir que a mediação da aprendizagem pode ser uma mola propulsora de descobertas simples, contudo fundamental para futuros desafios complexos.

A mediação é um tipo especial de interação entre alguém que ensina (o mediador) e alguém que aprende (o mediado). Essa interação deve ser caracterizada por uma interposição intencional e planejada do mediador que age entre as fontes externas de estímulo e o aprendiz. (MEIER; GARCIA, 2007).

Como a mediação exige estratégias estruturadas, sistemáticas e pontuais, numa sala de aula convencional de escola pública o desafio é maior, é necessário que o corpo docente e equipe gestora dê, de fato a real importância à ação, pois nas trocas entre os pares surgem possibilidades. O ambiente educacional tem que ser propício, todos os envolvidos precisam ser convergentes de que a mediação não se dá apenas na sala de aula, todos são co-responsáveis, desde o porteiro até a direção, devem compreender que a escola é uma casa de educação, onde inclusive o aprendiz pode ser um ensinante. Neste sentido, Libâneo examina não só a dimensão cognitiva, mas também as interações sociais.

Educar (em latim, educare) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação. O ato pedagógico pode então ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto ao nível intrapessoal, quanto ao nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os torne elementos ativos desta própria ação exercida. (LIBÂNEO, 1985, p.97)

Se o aluno é um ser social, quando usamos estratégias de mediação significativas pautadas nas trocas entre os diversos componentes de um grupo escolar, quase tudo é possível, inclusive inserir a arte com meio de atingir pessoas com comportamento alheio, tímido, através da arte teatral, onde o

professor pode analisar e fazer as adequações pensando nas particularidades, habilidades e potencialidades de cada um, envolvendo vários grupos de diferentes idades e níveis de aprendizagens. Pode-se observar nos PCN'S que:

O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo (BRASIL, 1997b, p. 83).

O ensino das artes cênicas na escola é relativamente novo, portanto, ainda há alguns entraves e até mesmo inseguranças por parte do docente que precisa pesquisar as melhores formas de utilizá-la com recurso, ferramenta de intervenção e consolidação de conceitos, vista a forma que penetrou no âmbito escolar, conforme os PCN'S:

As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes plásticas, música, teatro e dança. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno (BRASIL, 1997b, p. 21-22).

Se a inserção da arte na educação aponta transformações favoráveis, certamente deve ser utilizada com amplitude, lembrando que não precisa e nem

deve se concentrar apenas na dramatização, mas também na análise crítica, no caso da arte cênica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sabido, a arte na educação não é devidamente valorizada, por isso, o educador necessita de formação, já que seus modelos de infância restringe a transposição de linguagem, meio de ocupar tempo ocioso entre uma atividade e outra, enfim, coisas que o educador contemporâneo deve repensar e inovar com propostas significativas promotoras de novos saberes, já que em particular o desenho precede a escrita, tornando-se viável dar-lhe a devida importância na fase da alfabetização que necessita de muito subsídios para repertoriar e aumentar o conhecimento de mundo para que possamos formar escritores competentes, com visão mais generalizada da vida e da sociedade que o cerca.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fani. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 1983.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A Imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DIAS, Karina Sperle. **Formação estética: em busca do olhar sensível**. In: KRAMER,

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José C. **Tendências pedagógicas na prática social**. In: Democratização da escola pública. São Paulo, Loyola, 1985.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil e Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

_____ e BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

MORIN, E.; JACOBINA, E. (trad.). **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma : reformar o pensamento. 12. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2006

SONIA; GUIMARAES, Daniela; NUNES, Maria F. R.; LEITE, Maria I. (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999, p. 175-201.

VIGOTSKY, L. S.. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Mo

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: HISTÓRIA E ESTRUTURA EDUCACIONAL

VANESSA RODRIGUES ANTONIO

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo analisar a trajetória histórica da educação brasileira e sua influência na estrutura e organização do sistema educacional vigente. A investigação partiu de uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica, que permitiu compreender os diferentes contextos políticos, sociais e econômicos que moldaram a educação ao longo do tempo. Inicialmente, apresentou-se um breve histórico educacional brasileiro, desde o período colonial, marcado pela atuação dos jesuítas e pelo caráter elitista e excludente do ensino, passando pelas reformas educacionais no período imperial e republicano, até a consolidação da educação como direito social a partir da Constituição Federal de 1988 e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Em seguida, discutiu-se a organização do sistema educacional brasileiro, destacando suas etapas, modalidades, responsabilidades dos entes federativos e os princípios que orientam a oferta da Educação Básica e Superior. Conclui-se que, apesar dos avanços legais e institucionais, a educação brasileira ainda enfrenta desigualdades históricas que exigem a implementação de políticas públicas efetivas e práticas pedagógicas críticas, capazes de promover uma educação democrática, humanizada e socialmente referenciada.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Educação brasileira, História da Educação, Sistema Educacional.

ABSTRACT

This article aimed to analyze the historical trajectory of Brazilian education and its influence on the structure and organization of the current educational system. The investigation was based on a qualitative approach, grounded in bibliographic research, which allowed for an understanding of the different political, social, and economic contexts that have shaped education over time. Initially, a brief history of Brazilian education was presented, from the colonial period, marked by the actions of the Jesuits and the elitist and exclusionary nature of education, through the educational reforms in the imperial and republican periods, to the consolidation of education as a social right from the 1988 Federal Constitution

and the promulgation of the Law of Guidelines and Bases of National Education of 1996. Following this, the organization of the Brazilian educational system was discussed, highlighting its stages, modalities, responsibilities of the federative entities, and the principles that guide the provision of Basic and Higher Education. It is concluded that, despite legal and institutional advances, Brazilian education still faces historical inequalities that demand the implementation of effective public policies and critical pedagogical practices capable of promoting a democratic, humanized, and socially referenced education.

KEYWORDS: Inclusion, Brazilian Education, History of Education, Educational System.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação é um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (Brasil, 1988, art. 205), sendo um investimento social e político para que a formação cidadã seja realizada de forma crítica e emancipadora. Por isso, a ação educacional é assegurada pela Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996.

A organização do sistema educacional brasileiro, como está constituída na atualidade, percorreu uma longa trajetória, tendo seu início a partir da chegada dos jesuítas em 1549, passando por transformações durante a temporalidade, obtendo a estrutura atual a qual garante o acesso e a permanência dos educandos na escola (Brasil, 1996).

Para compreender o contexto contemporâneo educacional no Brasil, é preciso saber que esta área sempre foi disputada por diferentes grupos, apresentando “[...] a dicotomia entre os valores desejados e os valores reais [...]” (Cunha, 2012, p. 4), demonstrando que a cada período histórico houve um propósito para o “[...] analfabetismo, repetência, evasão, falta das mínimas condições de um ensino eficiente etc.” (Piletti, 2006, p. 26).

Diante desse cenário, percebe-se a importância da análise da educação brasileira a partir da perspectiva temporal e estrutural dessa área, considerando que as políticas educacionais e os modelos de organização do ensino refletem os interesses econômicos, sociais e políticos de cada época.

Ao observar a história da educação no Brasil, verifica-se que ela é marcada pela segregação e descontinuidade de políticas públicas inclusivas destinadas aos

grupos minoritários, de tal modo que o acesso ao conhecimento tornou-se ferramenta de autonomia apenas para um grupo seletivo da sociedade, em geral para aquele formado por sujeitos pertencentes a uma classe social abastada financeiramente.

Nesse sentido, esse não é um problema que tem raízes fincadas há poucos anos. Historicamente, a educação no Brasil é fortemente marcada pelo binômio elitismo e exclusão, binômio esse brilhantemente analisado por Ferreira Jr. (2010). Nessa mesma linha de raciocínio, Saviani (2011), ao sistematizar as ideias pedagógicas em nosso país, deixou também muito claro que a educação oferecida para as elites é uma e para as camadas mais populares, outra. O pensamento de Duarte & Saviani (2012, p. 2) corrobora essa tese acerca da educação: “o sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social e a lógica do mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente seletiva”. Com efeito, cabe aos estudiosos do sistema educacional perceber o espírito que paira por trás desses mecanismos excludentes que regem a educação a fim de desmantelá-los e ajudar na construção de uma sociedade mais igualitária (Souza, 2018, p. 16).

Desse modo, o sistema educacional brasileiro revela, portanto, um percurso marcado por avanços legais e institucionais, impresso por meio das desigualdades que dificultam parte dos educandos de terem um ensino equânime e de qualidade, evidenciando desafios que impactam a elaboração dos saberes científicos.

Considerando tais proposições, este artigo apresenta a seguinte problematização: como a trajetória histórica da educação brasileira influenciou a estrutura e a organização do sistema educacional vigente? A fim de que se compreenda a possível resposta a esse questionamento, como objetivo geral pretende-se analisar a educação no Brasil, durante os diferentes tempos históricos, compreendendo os desafios e as perspectivas dessa área na atualidade.

Quanto ao objetivo específico, a presente investigação tem por intuito realizar um breve relato da formação estrutural e organizacional do sistema de ensino brasileiro. Isso porque esse campo constituiu-se por transformações e desafios que refletem sua organização vigente, exigindo práticas pedagógicas críticas e políticas públicas eficientes que devem ser criadas a partir da compreensão dos contextos passados, corrigindo possíveis falhas que ainda permitem a exclusão de parte dos educandos no acesso à educação.

Então, o estudo da estrutura e organização do sistema de ensino permite o

entendimento da configuração dos entes federativos quanto às suas responsabilidades, assim como a organização das etapas e modalidades, dos mecanismos de gestão e financiamento da educação.

Logo, o tema é relevante pela necessidade existente na área educacional de pesquisas que apoiem a formação acadêmica dos sujeitos que se interessam pela Pedagogia, pois conhecimentos advindos de temática como a proposta neste artigo podem impactar o desenvolvimento histórico, social e político dos estudantes.

A pesquisa é de natureza qualitativa, a qual “[...] usa a teoria em seus estudos de várias formas [...]”, fornecendo “[...] uma explicação para comportamentos e atitudes e pode ser completada com variáveis, construções e hipóteses [...]” (Creswell, 2007, p. 29).

Assim, a partir dessa abordagem, a investigação acerca da educação brasileira buscou identificar as demandas enfrentadas nos diferentes contextos históricos, utilizando-se das reflexões críticas acerca da função social e seu papel na promoção da cidadania quando aliada a exigência e oferta de uma ação educacional fortalecida por políticas públicas potentes, democrática, de qualidade, que promovam a equidade e assegurem os direitos de todos em consonância com os princípios constitucionais do Brasil.

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ao invadir e tomar para si o Brasil, Portugal não validou o modo como os indígenas conduziam a educação em seu meio de convivência, trazendo para esse território, em 1549, os jesuítas “[...] tendo como objetivo principal a catequização e a instrução dos índios nativos, convertendo-os ao catolicismo [...]” (Cunha, 2012, p. 6). Contudo, houve a percepção por parte desses religiosos de que não alcançariam seus objetivos se os povos originários não soubessem ler e escrever, o que os estimulou a ofertar o ensino das primeiras letras e posteriormente cursos de nível superior a fim de formar novos sacerdotes e a elite social, composta pelos filhos dos colonos (Cunha, 2012).

Nessa esteira, o ensino na época colonial modificou as relações sociais, visto que essas instituições atendiam, em sua maioria, o grupo da população com melhores condições financeiras. Logo,

[...] A educação jesuítica que se colocou na América, a partir da colonização, não favoreceu a educação do povo. Através do programa formal de ensino da Ratio Studiorum, apenas as camadas dominantes (senhores de engenho e donos de terra) tiveram direito à educação formal (Cunha, 2012, p. 10).

Mesmo após a reforma da igreja europeia, promovida por Lutero no século XVI, o ensino continuou a representar os interesses da elite, chegando ao século XVII sem mudanças significativas, excluindo a população rural, em sua maior parte os homens, as mulheres e os negros.

Por volta de 1772, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, implementou o ensino público no Brasil, contratando professores com uma baixa remuneração, formação insatisfatória e com pouca competência para o exercício da docência (Aranha, 1998).

A chegada da família real ao Brasil em 1808 e a independência desse território em 1822, reestruturaram a educação nacional com a criação de cursos profissionalizantes. Além disso, o ensino foi dividido entre os níveis primário, secundário e superior. Alguns anos depois, em 1827, foi publicada a primeira lei do ensino primário determinando que todas as cidades, vilas e vilarejos deveriam ter escolas de primeiras letras (Cunha, 2012).

Neste período a proposta da educação de nível médio e superior, prioritariamente, é voltada para a manutenção dos valores da classe dominante. Era difícil pensar a educação do povo, pensar na democratização do ensino.

O período imperial (1822 – 1889) deu grande importância à expansão da instrução nas camadas populares e também, com a organização de um sistema de ensino, o que posteriormente, no Brasil, irá transformar-se nas diretrizes curriculares.

O novo ideal de um país independente, encontrava, na instrução do povo, um sólido pilar para a construção de uma sociedade de base liberal, idéias que irão predominar o discurso do período (Cunha, 2012, p. 17-18).

O advento da República brasileira ratificou o afastamento entre a igreja e a educação, aumentando a responsabilidade estatal quanto à oferta dessa ação política e social. A publicação da Constituição de 1891 fomentou a ideia de que o acesso ao conhecimento científico pela população é uma das respostas para sanar os problemas da nação, forçando alguns entes federativos, como São Paulo, a impulsionar o ensino público. No entanto, com exceção de poucos

Estados, o que se percebeu foi a continuidade da segregação imposta nos períodos colonial e imperial (Romanelli, 1997).

Após a primeira guerra, o aumento da urbanização e da industrialização, o Brasil foi influenciado pelos ideais da Escola Nova, que deu base para a construção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova “[...] que propõe um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e laico para todos os brasileiros até os 18 anos [...]” (Brasil, 2020). Esse documento possibilitou mudanças na educação brasileira, mas o sistema dual manteve-se com o fomento à iniciativa privada para ampliar a continuidade da oferta de escolas privadas.

Por intermédio da Constituição de 1934, a educação foi consolidada e pautada pelos princípios da gratuidade e obrigatoriedade apenas para o ensino primário, sendo a educação direito do estudante, tendo sua oferta garantida pelo Estado, contando com o auxílio da família (Brasil, 1934).

As Leis Orgânicas ou Reforma Capanema, decretadas em 1942 e 1946, começaram a estruturar o ensino secundário, industrial, normal, primário e agrícola, contribuindo com a queda dos números de analfabetismo da população brasileira (Cunha, 2012). A fim de corroborar com a equidade educacional, em 1961 foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases e, em 1971, durante o regime militar, a segunda legislação dessa natureza foi instituída, organizando o sistema educacional brasileiro, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Com o término do período de repressão popular, vários setores sociais iniciaram novas discussões acerca do processo educacional que ocorria no Brasil, pois

[...] pensou-se que poderíamos novamente discutir questões sobre educação de uma forma mais democrática e aberta. É neste contexto que as políticas educacionais brasileiras, até então identificada com o autoritarismo, e a centralização, procura referenciais na descentralização, na flexibilização e na busca por uma gestão democrática. Estes pensamentos se manifestam, sobretudo, na Constituição Federal de 1988, e confirmados na Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Cunha, 2012, p. 74).

É nesse contexto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que vigora na atualidade sob o número 9.394, foi promulgada, evidenciando a descentralização administrativa e financeira, a prioridade para a oferta do Ensino Fundamental e a municipalização dessa etapa, além de trazer a comunidade e a família como parceiros para que a educação formal ocorra no âmbito escolar

(Brasil, 1996).

Essa legislação preconiza, entre outras ações, a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, ampliando sua duração para nove anos, de forma obrigatória, gratuita e com a oferta pelo Estado. Junto a isso, esse texto normativo afirma que o ensino brasileiro deve tornar-se progressivamente integral, atendendo às novas demandas e exigências da sociedade, promovendo mudanças que valorizem o magistério e melhorem a qualidade da escola pública (Brasil, 1996). Diante da consolidação legal da educação como direito social, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, representou um marco significativo na organização do sistema educacional brasileiro. Essas normativas reafirmaram princípios como a democratização do acesso, a descentralização administrativa, a valorização do magistério e a corresponsabilidade entre Estado, família e comunidade no processo educativo.

A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

O Sistema Educacional brasileiro atual é organizado em dois segmentos: a Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - e a Educação Superior. Essa estrutura “[...] é resultado de uma construção legal e política voltada à garantia do direito à educação para todos os cidadãos [...]” (Lena, 2025, p. 2).

Essa organização é normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, que estabelece princípios, fins e formas de funcionamento da educação no Brasil. As instruções postas nessa legislação embasam as ações pedagógicas que visam a formação do educando de modo que ele se torne um cidadão crítico e capaz de participar ativamente do meio no qual ele vive e convive.

A composição educacional é sustentada pela parceria entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios com cada ente exercendo uma determinada função, sendo responsabilidade da União coordenar, financiar e avaliar a educação em todo o território nacional. Os Estados e o Distrito Federal respondem pela oferta do Ensino Fundamental e prioritariamente do Ensino Médio, enquanto que os Municípios atuam no Ensino Fundamental e Ensino

Médio, quando atendidas as demandas da segunda etapa da Educação Básica (Brasil, 1996).

A primeira etapa, Educação Infantil, é ofertada em duas instituições: as creches que atendem bebês e crianças com até os três anos e as Pré-escolas, para os meninos e meninas dos quatro aos seis anos, nesses territórios há a garantia do [...] direito ao cuidado, à socialização e à aprendizagem nos primeiros anos de vida. Seu propósito é promover o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físicos, emocionais, sociais, cognitivos e linguísticos, em uma relação de afeto, ludicidade e acolhimento (Lena, 2025, p. 4).

O Ensino Fundamental, tem uma duração mínima de nove anos, sendo obrigatório a sua matrícula e frequência, com a oferta gratuita pelo Estado aos que têm direito a essa etapa e para aqueles que não a frequentaram na idade adequada (Brasil, 1996). Seu principal intuito é “[...] assegurar a alfabetização, o letramento e o acesso ao conjunto dos conhecimentos fundamentais para a formação do cidadão (Lena, 2025, p. 4).

A etapa final da Educação Básica é o Ensino Médio, obrigatório, com duração mínima de três anos, formando os educandos de modo integral, associando os saberes elaborados na Educação Infantil e Ensino Fundamental, preparando os sujeitos para o mundo do trabalho e para a entrada no nível superior (Lena, 2025).

Quanto à Educação Superior, ela é o segundo nível do ensino nacional, formando profissionais com qualificações específicas para atuarem nos diferentes setores sociais, sendo organizada por meio da Graduação e da Pós-Graduação (Brasil, 1996).

Nesse cenário, a Graduação é a “Formação inicial em nível superior. Dá acesso à titulação de bacharel, licenciado ou tecnólogo”. Enquanto que a Pós-Graduação, pode ser compreendida como uma “Formação continuada após a graduação. Divide-se oficialmente em: Lato sensu (especializações e MBAs) e Stricto sensu (mestrado e doutorado)” (Lena, 2025, p. 13).

Considerando a organização e a estrutura da educação no Brasil, assim como as legislações que sustentam essa prática social e política, nota-se que a proposta é garantir um ensino igualitário para todos, democratizando e trazendo a universalização dos conhecimentos científicos.

Assim, os avanços normativos que foram publicados no decorrer do tempo, articula concepções e interesses nacionais a fim de que a escola brasileira seja humanizada e esteja a favor do atendimento das especificidades dos discentes, instrumentalizando-os para que compreendam a realidade na qual estão, modificando-a se necessário e ampliando suas relações na comunidade na qual fazem parte.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DA ATUALIDADE

Na atualidade, a educação tem enfrentado desafios para que consiga impactar e atender as demandas sociais, tecnológicas e culturais brasileiras, exigindo que se repense as práticas pedagógicas, o currículo e as políticas públicas. Isso porque a escola

[...] não é mais apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas um ambiente de construção coletiva de saberes, no qual o professor assume o papel de mediador do aprendizado e os estudantes são protagonistas do processo educativo. Entretanto, esse cenário apresenta diversas dificuldades que podem comprometer a qualidade e a equidade da educação, como a desigualdade no acesso a recursos tecnológicos, a falta de formação continuada para docentes, e a persistência de métodos tradicionais que muitas vezes não atendem às demandas de aprendizagem de todos os alunos (Santana, 2025, p. 1).

Outro aspecto relevante é o contexto que refere-se à inclusão e à equidade educacional que as instituições escolares devem promover para que não seja reproduzido a segregação que ocorre no meio da sociedade com os grupos minoritários. Sua abrangência, principalmente nas classes mais baixas, permite que esses sujeitos alcancem outros patamares, os quais sem o acesso a esse fazer político estariam à margem de todos os direitos e garantias constitucionais. Objetivando superar as dificuldades educacionais e contribuir com a formação integral dos estudantes, é preciso repensar na “[...] falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos digitais e a limitada capacitação docente [...]” (Santana, 2025, p. 1), pois isso impede a realização de novas práticas que favorecem aprendizagens significativas.

Ao considerar essa conjuntura, acredita-se que a educação é uma ferramenta emancipatória que ao implantar as tecnologias, possibilitar as interações entre

os diferentes espaços e sujeitos, personalizar os percursos para os discentes, valorizando os profissionais do magistério, é possível incentivar “[...] o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais complexa e dinâmica” (Santana, 2025, p. 2).

Para isso, a escola precisa tornar-se uma instituição que acolhe a diversidade, sendo um espaço que auxilia no protagonismo, na construção de um processo acadêmico sólido, na reconstrução dos modelos de ensinar que por vezes são ultrapassadas, buscando alcançar um novo caminho que conecte os objetos de ensino escolares com a realidade dos estudantes.

Com efeito, se se espera, acertadamente, que a educação seja de fato um processo de humanização, é preciso que ela se torne mediação que viabilize, que invista na construção dessas mediações mais básicas, contribuindo para que elas se efetivem em suas condições objetivas reais (Severino, 2000, p. 70).

No entanto, atingir esse fim não é algo simples, mas passa por um processo flexível, plural, humanizado que embasa a superação das dificuldades e prejuízos que os estudantes podem apresentar no decorrer da vida acadêmica. Assim, a educação contemporânea necessita ultrapassar os empecilhos que impedem a qualificação ideal do ensino, considerando a individualidade e o contexto coletivo que melhore a realidade quando essa é posta como a não ideal para que os discentes se tornem sujeitos potentes e protagonistas de suas ações no ambiente em que se encontram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo possibilitaram compreender que a educação brasileira é fruto de um processo histórico marcado por: avanços normativos significativos e desigualdades no campo social e educacional, evidenciando que a configuração atual do Sistema de Ensino no Brasil carrega heranças do elitismo e da exclusão instaurados desde o período colonial.

A análise histórica demonstrou que, embora a educação tenha se consolidado juridicamente como direito social, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei Nacional de Diretrizes e Bases Nacional do ano de 1996, sua efetivação ainda encontra obstáculos relacionados à desigualdade no acesso, à permanência e à qualidade do ensino. Os diferentes períodos históricos

analisados revelam que as políticas educacionais, em grande medida, atenderam aos interesses das classes dominantes, dificultando a democratização do conhecimento para as camadas populares.

No que se refere à organização do sistema educacional brasileiro, constatou-se que a divisão entre a Educação Básica e o Ensino Superior, bem como a definição das responsabilidades entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, representam avanços importantes na busca pela universalização do ensino. Todavia, tais avanços não garantem, por si só, a superação das desigualdades estruturais, exigindo ações articuladas, investimentos adequados a uma gestão democrática comprometida com a equidade educacional.

Ao analisar a educação brasileira no contexto da atualidade, verificou-se que os desafios contemporâneos, como a inclusão, a formação continuada dos professores, a infraestrutura escolar e a incorporação crítica das tecnologias, reforçam a necessidade de repensar práticas pedagógicas e políticas públicas. Nesse sentido, a educação deve ser compreendida como um processo humanizador e emancipatório, capaz de formar sujeitos críticos, autônomos e protagonistas de sua própria história.

Por fim, conclui-se que estudar a história e a estrutura da educação brasileira é importante para compreender os desafios atuais e projetar caminhos possíveis para a construção de uma educação pública, democrática, inclusiva e com referência para uma sociedade potencializada em suas ações. Logo, a partir do entendimento crítico do passado e do compromisso coletivo com políticas educacionais eficazes, será possível avançar na garantia do direito à educação para todos, conforme preconizam os princípios constitucionais brasileiros.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria. **História da Educação**. 2.ed. Moderna: São Paulo, 1998.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicoes/Constituicao34.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

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

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 Jan. 2026.

BRASIL. **Conheça a História da Educação Brasileira**. Ministério da Educação. 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao-paginas-](https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao-paginas-unicas/conheca-a-historia-da-educacao-brasileira?utm_source=chatgpt.com)

[unicas/conheca-a-historia-da-educacao-brasileira?utm_source=chatgpt.com](https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao-paginas-unicas/conheca-a-historia-da-educacao-brasileira?utm_source=chatgpt.com) Acesso em: 27 jan. 2026.

CRESWELL, John Ward. Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativos, Quantitativo e Misto. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf f Acesso: 27 jan. 2026.

CUNHA, Jorge Luiz da. **História e Organização da Educação Brasileira**. Santa Maria: UAB/UFSM, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br> . Acesso em: 25 jan. 2026.

LENA, Ângelo Valentim. A Estrutura, Divisão e Classificação da Educação Escolar no Brasil: Níveis, Etapas e Modalidades Educacionais do Ensino Brasileiro à Luz da LDB. 2025. **Educaapes**. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/1000930/6/A%20Estrutura%20do%20Ensino%20Brasileiro%20%C3%A0%20luz%20da%20LDB_%20N%C3%ADveis%20C%20Etapas%20e%20Modalidades%20Educacionais.pdf Acesso em: 28 jan. 2026.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 7.ed. Ática: São Paulo, 2006.

ROMANELLI, Otáisa. **História da Educação no Brasil**. 19.ed. Vozes: Petrópolis, 1997.

SANTANA, Abadia José de. Educação no Contexto Atual: Dificuldades e Potencialidades. **Revista Tópicos**. 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/educacao-no-contexto-atual-dificuldades-e-potencialidades> Acesso em: 28 jan. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, Trabalho e Cidadania: A Educação Brasileira e o Desafio da Formação Humana no Atual Cenário Histórico. **São Paulo Perspec.** 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/spp/a/dZ4HpbKmDMNZ9FKLMLd6rgg/?format=html&lang=pt> Acesso em: 30 jan. 2026.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. História da Educação no Brasil: O Elitismo e a Exclusão no Ensino. **Cadernos da Pedagogia.** São Carlos, Ano 12 v. 12 n. 23 jul/dez 2018. Disponível em:
<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/download/1175/416> Acesso em: 26 jan. 2026.

A FORMAÇÃO ÉTICA E SOLIDÁRIA NA PEQUENA INFÂNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE CIDADANIA ATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE CARDOSO DE MOURA FERREIRA

1. Resumo

O presente artigo apresenta um relato de experiência pedagógica desenvolvida com crianças de 4 à 6 anos, da Educação Infantil, intitulado "Solidariedade e Cidadania – Ser solidário é ser cidadão". O projeto emergiu da observação de conflitos interpessoais e da escuta sensível das crianças diante da tragédia climática no Rio Grande do Sul em 2024. Fundamentado na pedagogia da escuta e na ética da alteridade, o trabalho integrou ações de literatura, oficinas de identidade antirracista, consciência ambiental e mobilização comunitária. Os resultados indicam que a promoção de gestos de solidariedade no cotidiano escolar fortalece a autonomia, a empatia e o sentimento de pertencimento, evidenciando que a cidadania ativa deve ser cultivada desde a primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Solidariedade. Cidadania. Empatia. Prática Pedagógica.

2. Introdução

Educar para a cidadania na Educação Infantil vai além de normas de comportamento. Como ensina Paulo Freire, "a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem". Este projeto, realizado no CEU EMEI Três

Pontes, baseou-se na ideia de que a criança não é um "depósito" de informações, mas um sujeito capaz de ler o mundo e agir sobre ele.

A iniciativa nasceu da escuta das crianças sobre as notícias do Rio Grande do Sul. Ao ligar este facto à memória da própria comunidade — que em 2010 viveu uma enchente severa —, transformámos a curiosidade das crianças em consciência crítica. Aqui, a escola cumpre o seu papel freiriano: ser um espaço onde se aprende que o mundo não "é", o mundo "está sendo" e pode ser mudado através da solidariedade.

3. Fundamentação Teórica

O suporte teórico deste relato une a sensibilidade da escuta à pedagogia crítica:

- Paulo Freire: É a base principal para falar de solidariedade. Para Freire, não há educação sem esperança e sem a percepção do "ser mais". O projeto utilizou a ideia de que somos seres inacabados e que precisamos uns dos outros para nos humanizarmos.
- Loris Malaguzzi: Complementa a visão com a "Pedagogia da Escuta", dando voz às cem linguagens das crianças.
- Telma Vinha: Ajuda a compreender os conflitos de sala como o ponto de partida para a construção da moralidade.
- Currículo da Cidade (SME-SP): Documento que oficializa a importância de considerar o território e a vivência da criança como eixo central da aprendizagem.

4. Metodologia e Desenvolvimento: O Relato da Prática

O percurso metodológico foi dividido em eixos que permitiram às crianças explorar a solidariedade de forma concreta e lúdica:

4.1. Memória e Escuta: O Rio Grande do Sul e a Enchente de 2010 Ao assistirem ao vídeo *"E a chuva..."*, as crianças demonstraram uma identificação imediata. A mediação docente trouxe à tona a história local, envolvendo as famílias que relataram suas vivências de 2010. Essa conexão gerou falas potentes:

"Professora, a gente precisa ajudar eles porque a água levou tudo, igual aconteceu aqui na rua?" (Gabriela, 4 anos).

4.2. A Cadeira do Abraço e a Função do Ajudante Como ferramentas de inclusão, a "Cadeira do Abraço" serviu para regulação emocional. O "Ajudante do Dia" foi ressignificado como um guardião do bem-estar coletivo, com a missão ética de auxiliar colegas com maiores dificuldades (com ou sem deficiência), promovendo uma inclusão orgânica e respeitosa.

4.3. Protagonismo no Brincar e na Ação Solidária: A solidariedade manifestou-se na brincadeira de construir", onde, por iniciativa própria, as crianças usaram blocos de montar para "reconstruir as casas das crianças do Sul". Na escrita de cartas e na arrecadação de doativos, as famílias participaram ativamente, unindo a escola e o território em uma corrente de cidadania.

"Eu vou fazer um coração bem grande na carta para eles não ficarem mais tristes."

(Melissa, 5 anos).

4.4. Identidade, Alteridade e Meio Ambiente A Oficina de Turbantes e a leitura de *"A Jornada de Aya"* foram fundamentais para uma educação antirracista, ensinando que solidariedade também é respeitar e valorizar a diversidade. Paralelamente, a exploração da natureza com lupas e a criação de brinquedos recicláveis conectaram o cuidado com o planeta ao cuidado com as pessoas.

5. Considerações Finais

As evidências colhidas — fotos, produções e falas — demonstram que a criança possui uma capacidade de empatia que, quando estimulada, transforma o ambiente escolar. O projeto "Solidariedade e Cidadania" comprovou que trabalhar com a memória histórica do território fortalece o vínculo escola-família. Conclui-se que a educação para a cidadania e a educação inclusiva são indissociáveis: ambas buscam a formação de seres humanos que reconhecem no outro um semelhante digno de respeito, cuidado e amor.

6. Referências Bibliográficas

SÃO PAULO (SÃO PAULO). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME / COPED, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

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

VINHA, Telma Pantano. O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BAPTISTA, Mariana; MESTRINER, Sheila. A Jornada de Aya. [S.l.]: Edição das autoras, 2021.

SOUZA, Rosângela. E a chuva. [Recurso Audiovisual], 2024.

INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

PAMELA CRISTINA SILVA PEREIRA

Resumo

A educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança pequena. Nesse contexto, discutir infância e escolarização a partir de uma perspectiva antirracista torna-se imprescindível, considerando que o racismo estrutural atravessa as relações sociais desde os primeiros anos de vida. Este artigo tem como objetivo refletir sobre o processo de desenvolvimento da criança pequena na educação infantil, analisando as práticas de escolarização sob a ótica da educação antirracista. Por meio de pesquisa bibliográfica, discute-se a construção social da infância, o impacto das práticas escolarizantes precoces e a necessidade de uma pedagogia que valorize o brincar, as múltiplas linguagens e a diversidade étnico-racial. Conclui-se que a promoção de uma educação infantil antirracista contribui para o fortalecimento da identidade, da autoestima e do sentimento de pertencimento das crianças, além de favorecer a construção de uma escola mais democrática e inclusiva desde a primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infância. Escolarização. Educação antirracista. Desenvolvimento infantil.

1 Introdução

A infância é uma construção histórica, social e cultural que se transforma ao longo do tempo, de acordo com os contextos políticos, econômicos e sociais. No campo educacional, a educação infantil passou por profundas mudanças, deixando de ser compreendida apenas como um espaço de assistência e cuidado para assumir seu papel pedagógico na formação integral da criança pequena. No entanto, apesar dos avanços legais e teóricos, ainda persistem práticas escolarizantes que antecipam conteúdos e metodologias do ensino fundamental, desconsiderando as especificidades da infância.

Quando se observa esse cenário sob a perspectiva das relações étnico-raciais, percebe-se que as desigualdades se intensificam. Crianças negras, desde muito cedo, vivenciam processos de silenciamento, invisibilização e desvalorização de suas identidades, o que impacta diretamente seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Assim, pensar a escolarização da infância a partir de uma perspectiva antirracista é reconhecer que o racismo também se manifesta na educação infantil e precisa ser enfrentado de forma intencional.

Dessa forma, este artigo propõe uma reflexão sobre infância e escolarização, articulando o desenvolvimento da criança pequena com os princípios da educação antirracista. Busca-se compreender como práticas pedagógicas sensíveis à diversidade racial podem contribuir para a construção de uma educação infantil mais justa, humanizada e promotora da equidade.

2 Infância, Desenvolvimento Infantil e Escolarização

O desenvolvimento da criança pequena ocorre de maneira integral, envolvendo dimensões físicas, emocionais, cognitivas, sociais e culturais. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é um sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade nas interações que estabelece com o meio, com outras crianças e com os adultos.

Entretanto, a escolarização precoce tem se apresentado como um desafio recorrente nas instituições de educação infantil. Práticas centradas na

antecipação da alfabetização, na padronização de atividades e no controle excessivo dos corpos acabam por limitar as experiências lúdicas, a imaginação e a criatividade, elementos essenciais ao desenvolvimento infantil. Esse modelo escolarizante tende a priorizar resultados e desempenho, em detrimento do brincar, da exploração e da vivência das múltiplas linguagens da infância.

Além disso, essas práticas não afetam todas as crianças da mesma forma. Crianças negras, inseridas em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, são frequentemente alvos de expectativas reduzidas, estereótipos e invisibilização cultural. Assim, a escolarização da infância, quando não problematizada, pode contribuir para a reprodução das desigualdades raciais desde os primeiros anos de vida.

3 Educação Infantil e Perspectiva Antirracista

A educação antirracista vai além da valorização pontual da diversidade cultural. Trata-se de uma postura pedagógica contínua que reconhece o racismo como um fenômeno estrutural e busca combatê-lo de forma crítica e intencional. Na educação infantil, essa perspectiva é ainda mais significativa, pois é nesse período que as crianças constroem suas primeiras percepções sobre si mesmas e sobre o outro.

Práticas pedagógicas antirracistas envolvem a valorização das identidades negras, a representatividade positiva nos materiais didáticos, na literatura infantil, nas brincadeiras e nas narrativas apresentadas às crianças. Também implicam o cuidado com a linguagem utilizada, com as interações cotidianas e com a forma como conflitos e situações de discriminação são mediados no ambiente escolar.

O brincar, enquanto eixo estruturante da educação infantil, assume papel central na perspectiva antirracista. Por meio das brincadeiras, as crianças expressam sentimentos, recriam o mundo, experimentam papéis sociais e constroem sentidos sobre as relações humanas. Quando o brincar incorpora referências culturais afro-brasileiras e africanas, contribui para o fortalecimento da identidade das crianças negras e para a ampliação do repertório cultural de

todas as crianças.

Nesse sentido, a educação infantil antirracista promove experiências que respeitam a diversidade, estimulam a empatia e favorecem a construção de relações mais igualitárias, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança pequena.

4 O Papel da Escola e do Educador na Promoção da Equidade Racial

A escola de educação infantil é um espaço privilegiado para a promoção da equidade racial, pois nela se estabelecem vínculos afetivos, relações sociais e experiências formativas significativas. Para que a perspectiva antirracista se efetive, é fundamental que a instituição assuma esse compromisso em seu projeto político-pedagógico e nas práticas cotidianas.

O educador desempenha papel essencial nesse processo, atuando como mediador das aprendizagens e das relações. Sua formação inicial e continuada deve contemplar discussões sobre relações étnico-raciais, racismo estrutural e práticas pedagógicas inclusivas. Somente assim será possível reconhecer situações de discriminação, intervir de maneira educativa e promover um ambiente acolhedor para todas as crianças.

Além disso, a parceria com as famílias e a comunidade fortalece o trabalho antirracista, ampliando o diálogo e a construção coletiva de uma educação comprometida com a justiça social. A escola, ao assumir essa postura, contribui não apenas para o desenvolvimento individual das crianças, mas também para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

5 Considerações Finais

Refletir sobre infância e escolarização na perspectiva antirracista é reconhecer que o desenvolvimento da criança pequena está profundamente atravessado pelas relações sociais e culturais. A educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, tem a responsabilidade de garantir experiências que

respeitem as especificidades da infância e promovam a equidade racial desde os primeiros anos de vida.

As práticas escolarizantes precoces, quando descontextualizadas e descoladas da realidade das crianças, podem comprometer o desenvolvimento integral e reforçar desigualdades históricas. Em contrapartida, uma educação infantil pautada no brincar, na valorização das múltiplas linguagens e na perspectiva antirracista contribui para a construção de identidades positivas, relações mais justas e uma escola verdadeiramente inclusiva.

Conclui-se que investir em uma educação infantil antirracista é investir em um projeto de sociedade que valoriza a diversidade, combate o racismo e reconhece as crianças como sujeitos de direitos, capazes de aprender, criar e transformar o mundo desde a infância.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: DF, 1988. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2010.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação*. Brasília: MEC, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A SINGULARIDADE E AS TRAJETÓRIAS DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

BRUNA PRECIOSA MENEZES RAMOS

são objetivos deste trabalho: (i) levantar reflexões e pontuar a urgência de mudanças metodológicas e práticas dos programas voltados à educação de jovens e adultos, as quais seguem padrões enraizados desde a educação básica; (ii) apresentar a função social da educação de jovens e adultos; (iii) identificar as contribuições, e os desafios de adequação, de práticas pedagógicas para pessoas com deficiência, (iv) identificar e questionar práticas pedagógicas no contexto inclusivo, levando em conta as vivências significativas de cada indivíduo, e (v) apontar caminhos possíveis para seu real acesso à educação de qualidade.

Palavras-chave: Cultura; Educação; Aprendizagem.

Segundo dados do IBGE (2010), 23,9% da população declara ter alguma deficiência, sendo 1,4% (2.611.536) pessoas com deficiência intelectual, desse percentual, aproximadamente 53,84% (1.808.663) estão entre 15 a 64 anos. Considerando essa faixa-etária, entende-se que é um grupo que poderia estar na escola e/ou no mercado de trabalho, tendo como base aspectos que ocorrem na sociedade global. (Frederico & Laplane, 2020)

A relação entre deficiência e a participação social deveria ser indissociável, no entanto, apesar dos inúmeros avanços, essa não é a realidade. Não obstante, a pessoa com deficiência intelectual tende a enfrentar desafios mais complexos ao longo de sua trajetória, seja no acesso à escola ou em oportunidades no mercado de trabalho. Esse cenário se agrava, quando é levada em consideração a condição socioeconômica do sujeito, colocando-o em extrema vulnerabilidade e cada vez mais longe de seu papel de direito.

Frederico & Laplane (2020) destacam que ao longo da história as pessoas com deficiência intelectual eram marginalizadas e segregadas, pois acreditavam na “(...) impossibilidade da cura e na incapacidade de se desenvolver.” (p.466), fato esse, que corrobora até os dias atuais para o distanciamento dessas pessoas da vida social, especialmente quando se fala de adultos com deficiência. Mas afinal, quais espaços efetivamente esses sujeitos estão ocupando na sociedade?

A reflexão a partir desse questionamento, levanta aspectos das camadas profundas que envolvem a existência da pessoa com deficiência, camadas essas que iniciam no núcleo familiar, como aponta Bins (2007)

A superproteção dos pais, amigos e familiares faz com que não vivenciem etapas importantes na constituição do ser humano adulto favorecendo assim a ‘regressão’ e o não-desenvolvimento de algumas de suas habilidades, que seriam possíveis se eles tivessem a oportunidade de ampliá-las. (p.60)

Sem a intenção culpabilizá-los, tendo em vista, que essa rede protetora vê o cuidado como essencial para a sobrevivência daquele sujeito, muitas vezes, contudo, não se tem a dimensão de que, esse cerco que limita, pode acarretar na estagnação do desenvolvimento do indivíduo, sem que possam ampliar suas potencialidades.

As crenças limitantes perpassam o âmbito familiar e estão presentes na sociedade como um todo; desse modo, se tem a tendência a dar continuidade desses pensamentos, da infância à vida adulta, sendo a infantilização nesse período uma delas. As experiências de vida e os anseios da pessoa com deficiência são desconsiderados, a sociedade de modo geral, trata-os como eternas crianças, inclusive, fazendo escolhas por eles e desprezando seus desejos que possibilitam participar ativamente da vida adulta, como estudar, trabalhar e namorar. Bins (2013) afirma,

(...) compreendo que a não constituição do sujeito com deficiência intelectual como adulto decorre muito mais da falta de vivências sociais e afetivas do que pela sua constituição intelectual. (p.39)

Para Vygotsky, o ser humano não se define pela sua condição orgânica, mas se desenvolve a partir da constituição histórico-cultural, por meio de

interações entre o sujeito e o meio. Portanto, o desenvolvimento humano não se limita a sua biologia, de modo que todos são capazes de estar em constante aprendizagem, desde que tenham oportunidades, estímulos e estabeleçam relações.

Nesse sentido, é em 2009 que o Brasil promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pelo Decreto nº 6949/09, estabelecendo como princípios gerais: o direito de pessoas com deficiência à autonomia, à liberdade de fazer as próprias escolhas, à não discriminação, à igualdade de oportunidades, a acessibilidade, e à plena e efetiva participação na sociedade. (Brasil, 2009)

Ao longo do tempo, no país, documentos oficiais foram se estabelecendo como normas, porém, por muitas vezes os direitos ficam registrados no papel, mas pouco se efetiva na prática, como é caso da Lei 8.213/91, chamada Lei de Cotas (Brasil, 1991), a qual registra a expectativa de diminuir desigualdades no mercado de trabalho, assegurando de 2% a 5% de vagas para pessoas com deficiência no setor público e privado de empresas com 100 ou mais funcionários. No entanto, ao deparar-se com os dados do IBGE (2012), o panorama é alarmante. Considerando o percentual populacional de 1,4% de pessoas com deficiência intelectual (DI) no Brasil, contabilizando apenas a faixa-etária em que se pode trabalhar, a porcentagem é de que apenas 20,2% dos homens e 14,2% das mulheres dessa parcela desempenham alguma atividade trabalhista. Este é o menor índice empregatício em comparação às outras deficiências.

Percebe-se, nesse contexto, que o mercado de trabalho não contempla a todos, além de ser um ambiente ainda carregado de preconceitos e estereótipos para com as pessoas com DI, se é exigido preparação para o ingresso nesse meio, sendo primordial, ser alfabetizado. Bins (2007, p. 30) considera que “(...) a sociedade atual está cada vez mais complexa e excludente, os alfabetizados fazem parte desta, os analfabetos estão cada vez mais do lado de fora.” Desse modo, a autora acrescenta “(...) saber ler e escrever torna-se então exigência mínima para que o sujeito seja incluído no sistema laboral”.

A educação, a partir desse cenário, tem a função social de incluir esses sujeitos nos espaços públicos e privados da comunidade, um trabalho em conjunto com a família. Do ponto de vista dos adultos com deficiência, a escola torna-se ainda mais significativa, visto que, em outros ambientes essas pessoas não estão incluídas.

Com base em documentos oficiais e na legislação vigente, o acesso a escolas deveria ser uma garantia definitiva, mas novamente, essa expectativa colide com a realidade. Gonçalves, Meletti & Santos (2015, p. 34) ao analisar o Censo Demográfico do IBGE (2010), destacam que “(...) a população com deficiência mental/ intelectual na faixa etária dos 10 aos 44 anos apresenta o maior índice de analfabetismo.” Em relação as outras deficiências, sendo um percentual de “(...) 45,6% de pessoas com deficiência mental/intelectual acima dos 10 anos que foram declaradas ou se autodeclararam analfabetas.” Entretanto, dados mais otimistas foram coletados pelo Censo Escolar 2018, demonstrando um aumento de 33,2% no número de matrículas dos estudantes com deficiência, entre 2014 e 2018, número expressivo e entusiasmante, contudo, não obstante para conter o alto índice de analfabetismo para a população com DI. (INEP, 2019)

Embora, seja notório e significativo o crescimento de matrículas de pessoas com deficiência em classes regulares, outros números expressam que o caminho a ser percorrido será árduo e as mudanças precisam acontecer o quanto antes. Apenas 44,2% das escolas urbanas no Brasil possuem dependências arquitetônicas adequadas para receber o aluno com mobilidade reduzida, e somente 31,5% das escolas urbanas possuem salas de recursos para Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme diz o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019.

A vida adulta pela perspectiva da deficiência intelectual é desafiadora, ao analisar todos esses dados nota-se avanços relevantes quando se trata das deficiências de maneira global, todavia, à medida que se afunila as reflexões para a especificidade da deficiência intelectual, as camadas que permeiam a pessoa com DI são mais profundas. Lugares habituais do convívio social não são organizados pensando nesses indivíduos, mesmo na própria infância. Quando chegam na fase adulta, as restrições são maiores. Dessa forma,

compreende-se o alto índice de analfabetismo de pessoas com deficiência intelectual, a baixa taxa de ocupação no mercado de trabalho e o lazer, que é considerado um direito secundário na vida social dessas pessoas, visto como principais necessidades, apenas a saúde e a educação. Bins (2013, p.40) pontua,

(...) a estruturação da pessoa com deficiência intelectual está permeada de negativismo, da concepção de doença incurável, bem como de incapacidade para aprender, trabalhar, namorar e conviver socialmente.

Considerando a deficiência intelectual em sua complexidade e com base nos dados relatados, é necessário o debate mais profundo para entender, não apenas, a criança ou o adolescente com DI, mas especialmente o processo humano do adulto com DI. Bins (2013, p.44) define a vida adulta como “progressiva e de certa imprevisibilidade. Existe o desafio em viver por mais tempo e entender o próprio caminho.” E completa, “(...) os seres humanos estão constantemente aprendendo, reaprendendo, construindo e reconstruindo valores e atitudes, com ou sem deficiência intelectual.”

A deficiência intelectual deve ser compreendida e naturalizada, como diversidade humana, não como definição que limita sua capacidade de desenvolvimento. Embora, a construção socio-histórico-cultural esteja enraizada em ideias equivocadas sobre a DI e ainda radicada em concepções preconceituosas e discriminatórias, é de conhecimento, que a constituição humana progride conforme as interações sociais, e não simplesmente, por sua constituição orgânica. Desse modo, deve ser respeitado o sujeito em sua subjetividade, potencializando suas habilidades, a partir das relações com meio em que vive.

Para Bins (2013, p. 42),

quanto mais ampla e concreta forem suas experiências, mais significativas serão suas transformações como ser adulto, tanto nos aspectos biológicos como sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dito isto, é perceptível que o excesso de leis, documentos e declarações que asseguram a inclusão, não tem estabelecido condições efetivas para concretizar a prática. As ações que envolvem as pessoas com deficiência intelectual e a sua transição a fase adulta, são ainda principiantes. À vista disso, a trajetória do adulto com deficiência intelectual é envolvida por um conjunto de fatores determinantes para que a sua construção como cidadão seja de fato validada. Dois desses fatores são essências, sendo elas: a família e a escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Petrópolis: Vozes, 2017.

BINS, Kátia de Souza. Adultos com deficiência intelectual: trajetórias, afetividade e inclusão social. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BINS, Kátia de Souza. Deficiência intelectual e vida adulta: desafios e possibilidades. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 1991.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

ENCICLOPÉDIA DO HOLOCAUSTO. Programa de Eutanásia Nazista (T-4). Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos.

FREDERICO, Renata; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Deficiência intelectual, escolarização e vida adulta. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 46, p. 1–18, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Rosana Carvalho. História da deficiência e das práticas educacionais. In: _____. Educação especial: história e políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2011.

GONÇALVES, Adriana Garcia; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; SANTOS, Cláudia Regina. Escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 130, p. 31–49, 2015.

IBGE. Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2018: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2019.

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

PAN, Miriam. O direito à diferença: uma reflexão sobre a deficiência intelectual. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Otto Marques da. A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

A ORGANIZAÇÃO DE CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGAÇÃO, AUTONOMIA E APRENDIZAGEM NA PRÉ- ESCOLA MULTITETÁRIA

LAIS GABRIELLY MEDEIROS GARRIDO

RESUMO

O presente artigo discute a importância da organização de contextos na Educação Infantil, com foco em turmas de pré-escola multitetárias. Fundamentado em autores brasileiros da área da infância, nas contribuições de abordagens pedagógicas que reconhecem o ambiente como mediador das aprendizagens e nos pressupostos do Currículo da Cidade – Educação Infantil, o estudo analisa como a organização intencional dos espaços favorece a investigação, a autonomia, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento integral das crianças. Reconhecendo que os contextos constituem dispositivos pedagógicos centrais para a promoção de experiências significativas, múltiplas linguagens e protagonismo infantil, exigindo planejamento, escuta sensível e mediação qualificada do professor.

Palavras-chave: Educação Infantil. Contextos de aprendizagem. Autonomia. Investigação.

1. INTRODUÇÃO

A organização dos espaços na Educação Infantil tem sido reconhecida, nas últimas décadas, como dimensão estruturante das práticas pedagógicas e não apenas como elemento funcional da rotina escolar. No contexto das políticas educacionais brasileiras, os tempos, espaços e materiais assumem centralidade no planejamento e construção das experiências das crianças.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) retrata os espaços educativos como territórios de experiências e investigação, nos quais as crianças se relacionam, exploram e produzem sentidos, tal concepção desloca o ambiente da condição de cenário para a posição de elemento pedagógico ativo.

Este artigo tem como objetivo analisar a importância dos contextos na Educação Infantil, com foco em turmas de pré-escola multietárias, articulando contribuições teóricas da área.

2. INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM NA PRÉ-ESCOLA MULTIETÁRIA

A concepção contemporânea de infância rompe com a ideia de criança como sujeito passivo e reconhece sua condição de protagonista nas relações sociais e educativas. Kramer destaca que

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que es tão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de

imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. (KRAMER, 2006, p. 15)

Em turmas multietárias, as aprendizagens são potencializadas pela convivência entre crianças de diferentes idades. Barbosa e Horn (2008) defendem a aprendizagem como experiência coletiva e cooperativa, construída nas interações e vivências grupais das crianças, destacam ainda que as crianças são capazes de criar, interpretar, perguntar, sendo ativas nos processos de construção e de conhecimento. Nesse contexto, a organização dos espaços é elemento essencial para garantir a participação de todos, respeitando tempos, interesses e modos de aprender, potencializando e criando contextos de interação que possibilitem diferentes descobertas e reflexões.

3. CONTEXTOS COMO DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

Os contextos constituem arranjos espaciais organizados com intencionalidade pedagógica, nos quais materiais e propostas convidam à exploração, à investigação e à criação. KRAMER afirma “As crianças brincam, isso é o que as caracteriza.” p. 15, e reflete sobre a cultura infantil e a criação através das brincadeiras ao expressar:

A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). A pergunta que cabe fazer é: quantos de nós, trabalhando nas políticas públicas, nos projetos educacionais e nas práticas cotidianas, garantimos espaço para esse tipo de ação e interação das crianças? (KRAMER, 2006 p. 16)

Ao organizar contextos, o professor constrói possibilidades de ação e participação infantil, o espaço deixa de ser neutro e passa a constituir-se como mediador do processo educativo, favorecendo a interação, observação e mediação com respeito aos tempos de cada criança.

No documento Contextos de aprendizagem na Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2025) reforça que

Os contextos de aprendizagem são fundamentais para a promoção do desenvolvimento e da construção de conhecimentos. Trata-se de ambientes que devem ser planejados para oferecer diversas oportunidades para que bebês e crianças explorem, investiguem, criem, interajam, participem e se expressem. Estamos falando de um conceito que vai além da simples organização física ou da disponibilização de materiais. Organizar contextos de aprendizagem envolve também as relações interpessoais, a atmosfera afetiva e o valor atribuído ao processo de descoberta e aprendizado. (SÃO PAULO, p.1, 2025).

Os contextos dialogam diretamente com os campos de experiências propostos no currículo, possibilitando que as crianças explorem linguagens, relações, movimentos e conhecimentos sobre o mundo social e natural. Ao circular entre diferentes propostas, as crianças fazem escolhas, constroem hipóteses e produzem sentidos.

Destaca ainda:

A interação entre os sujeitos, mediada pelo contexto de aprendizagem, exige que os(as) educadores(as) adotem uma

postura atenta, observando as dinâmicas das atividades, ouvindo as conversas e refletindo sobre as questões que surgem durante o processo. Esse olhar atento permite que o(a) educador(a) compreenda as direções que esses sujeitos estão tomando em sua aprendizagem, o que possibilita ajustes no planejamento e na oferta de novos recursos ou desafios. (SÃO PAULO, p.3, 2025).

Contextos de construção, leitura, faz-de-conta, artes, natureza e matemática ampliam possibilidades de exploração e favorecem o desenvolvimento de múltiplas linguagens. Nesses espaços, as crianças negociam sentidos, resolvem problemas e constroem conhecimentos coletivamente.

Nos contextos, a autonomia manifesta-se quando as crianças escolhem materiais, organizam brincadeiras e compartilham descobertas dentro de um espaço educativo planejado pelo professor, que conhecendo sua turma, potencializa vivências de acordo com interesses e necessidades educativas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contextos constituem elementos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ao favorecer investigação, autonomia e protagonismo, contribuem para aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral das crianças. Reafirmam a centralidade da experiência, do brincar e das interações na formação das crianças e fortalecem uma educação comprometida com a infância.

REFERÊNCIAS

Barbosa, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força : rotinas na Educação Infantil**. Campinas, SP : [s.n.], 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 05 fev. 2026.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

Brasil. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. 135p.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Contextos de aprendizagem na Educação Infantil. São Paulo: SME, 2025. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2025/02/OP2025-EI-Context-aprendizagem-1.pdf> Acesso em: 10 jan. 2026.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

MARIA EDNA SILVA DOS SANTOS PAMPONET

RESUMO

Nos últimos anos, a reflexão e o debate acerca da necessária revisão dos objetos de ensino em nossas salas de aula intensificaram-se, uma vez que verificou-se a necessidade de transformações dos estudos da língua e da linguagem, no Brasil e no exterior, assim como dos estudos especificamente vinculados ao processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa (BRASIL, 2006).

Palavras-chave: Escola; Aprendizagem; Língua Portuguesa.

DESENVOLVIMENTO

O ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras ainda se mostra, em sua maioria, pautado na transmissão de conteúdos, ou seja, na educação bancária, como denominou Paulo Freire. Por muito tempo verificou-se que a Escola era pouco inovadora e inflexível e ao professor competia à tarefa de “despejar” informações sobre o aluno, sendo este considerado um ser “desprovido” de todo e qualquer conhecimento e experiências anteriores; ele não se preocupava com a real aprendizagem do aluno (FONSECA, 2008).

O ensino tradicional da Língua Portuguesa tinha como objetivo aproximar o discente da norma culta, punindo qualquer tipo de desvio. Ignorava as variedades linguísticas e ressaltava que a Língua Portuguesa, em seu padrão culto, deveria ser utilizada em todas as situações comunicativas do aluno (MARTINS, 2017).

A Escola propagava esse ensino depositando sobre o educando conhecimentos incipientes e de forma mecânica, sem levar em consideração os aspectos cognitivos desse indivíduo. A preocupação com aspectos referentes à aquisição e produção da leitura e escrita de acordo com a norma culta, se dava nos moldes do tradicionalismo. Os aspectos considerados primordiais eram “falar e escrever bem”. Portanto, o aluno deveria dominar as regras gramaticais para conseguir se destacar não apenas no âmbito escolar, mas também em sua vida profissional. Ainda hoje, pode-se perceber que o ensino de Língua Portuguesa guarda traços do paradigma tradicional; em algumas escolas ele ainda continua centrado no ensino da gramática, totalmente desvinculado de reflexões, descontextualizado, distante das verdadeiras necessidades dos alunos (FONSECA, 2008).

De acordo com Brasil (2006),

Sabemos que a escola tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos

espaços sociais em que atuam. Assim, se considerarmos que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais.

Conforme os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN's) (Brasil, 1997), ao selecionar recursos didáticos para o trabalho pedagógico na área de Língua Portuguesa, deve-se levar em consideração a sua utilização nas diferentes situações de comunicação de fato; e as necessidade colocadas pelas situações de ensino e aprendizagem. As bibliotecas — escolar e de classe — são, nessa perspectiva, fundamentais como fontes de recursos didáticos. Na biblioteca escolar é necessário que sejam colocados à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros. Além dos materiais impressos que se pode adquirir no mercado, também aqueles que são produzidos pelos alunos — produtos dos mais variados projetos de estudo — podem compor o acervo da biblioteca escolar: coletâneas de contos, trava-línguas, piadas, brincadeiras e jogos infantis, livros de narrativas ficcionais, dossiês sobre assuntos específicos, diários de viagens, revistas, jornais, etc.

Atualmente, fala-se muito em competências e habilidades como pré-requisitos em situações de aprendizagem. Muitos educadores se preocupam em ressignificar o ensino de Língua Portuguesa, empenhando-se em adotar novas metodologias, novas formas de ensinar a língua materna, não apenas voltadas para o ensino de gramática de forma opressiva, mas sim de forma libertadora, privilegiando a reflexão sobre os modos de realizações das múltiplas linguagens, estimulando os alunos a deixarem aflorar a competência comunicativa, a autonomia, etc. Essa preocupação com a educação também parte do Governo, entidades privadas, ONGs e outras representações da sociedade que tem se mostrado sensíveis à essa problemática (FONSECA, 2008).

Apesar de não ser uma tarefa fácil, o professor não pode omitir-se diante dos grandes desafios que existem na sociedade contemporânea. O professor tem como meta contribuir para a formação dos alunos, principalmente através de valores, de hábitos, de atitudes essenciais à consciência crítica dos discentes, além de despertá-los para a sua cidadania. É necessário abdicar de dogmas universalizantes existentes no ensino, para que possamos atender às necessidades imediatas e reais dos alunos. Desse modo, o pilar educativo “aprender a aprender” passa a ser substituído por outros modernos: “aprender a ser”, “aprender a fazer”, “aprender a viver”, “aprender a conhecer”, ou seja, o conhecimento deve ser socializado, interagido, trocado entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, jamais como algo monótono, estanque, em que a figura do professor sobressai sobre os demais indivíduos. É preciso que os professores rompam com modelos estanques e ultrapassados como: mecanização e/ou “decoreba”, anotações de resumos de textos, exposição, que não seja a dialogada em sala de aula. Enfim, que a sala de aula

seja um local de interlocução, de troca, onde haja a interpretação e reinterpretação da realidade social dos sujeitos. Assim sendo, levam os docentes de língua portuguesa a pensarem o ensino numa dimensão superior, ou seja, social, histórica essencial às transformações de seu tempo. Portanto, a língua não limita apenas as combinações de letras, sílabas ou palavra, é muito mais do que isso; é, acima de tudo, construir sentidos, bem como saber pragmaticamente os modos pelos quais essa língua funciona e interage com os interlocutores via comunicação humana. (FREITAS e BARBOSA, 2013).

É imprescindível que o professor entre em contato com a realidade do aluno, saiba em que condições ele vive, do que ele gosta, o que faz sua família, quais são seus medos e aflições e assim por diante. É preciso, ainda, que o professor conheça o alcance de sua ação como mediador do conhecimento apresentado ao educando e se perceba como alguém que auxilia o aluno no ato de conhecer e conhecer-se de maneira autônoma e crítica. O professor deve se modernizar e deixar de lado a velha cartilha, a infinita cópia de várias palavras, o caderno de caligrafia e os cansativos ditados com fonemas semelhantes. (MARTINS, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador de Língua Portuguesa, ao ensinar, recorre ao conhecimento incorporado dessa disciplina, ao conhecimento curricular, ao conhecimento que tem das crianças e aos processos cognitivos e afetivos delas. Utiliza também seu conhecimento para a preparação, condução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Andréa Pisan Soares. **O jogo digital como recurso para o ensino de língua portuguesa**. Percursos Linguísticos, Vitória, v. 7, n. 17, p.1-11, out. 2017. Trimestral. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/percursos/article/viewFile/17848/12405>>. Acesso em: 09 maio 2019.

BOGAS, Cláudia Helena Paulino; RODRIGUES, Márcia Cristina Mazzari. **Jogos pedagógicos no ensino da língua portuguesa**. IN: I CONGRESSO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS, 1., 2003, São Carlos. Congresso. São Carlos: Crepa, 2003. p. 1 - 4. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~crepa/crepa/alfabetizacao/JOGOS_PEDAGOGICOS_NO_ENSINO_DA_LINGUA_PORTUGUESA.doc>. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **PCN'S: parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em: 02 jan. 2019

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.

CARNEIRO, Salatiel da Conceição Luz. **O Lúdico Como Facilitador do Ensino e da Aprendizagem da Língua Inglesa**. 2013. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/o-ludico-como-facilitador-do-ensino-aprendizagem-da-lingua-inglesa/28593>>. Acesso em: 10 maio 2019.

COSTA, Deborah Christina Lopes. **Desafios do professor de língua portuguesa: redimensionando o ensino-aprendizagem da língua**. 2015. Disponível em: <<http://revista.pgskroton.com.br/index.php/educ/article/viewFile/2138/2035>>. Acesso em: 20 maio 2019.

FONSECA, Abigail dos Santos. **O ensino de língua portuguesa e suas metodologias: o uso do blog em sala de aula**. In: **III seminário da língua portuguesa e ensino**, 3., 2008, Ilhéus: Editora, 2008. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/selipecanais/anais/abigailfonseca.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2019.

FREITAS, Manoel Guilherme de; BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes. O professor de língua portuguesa no contexto atual: desafios e avanços. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 2, n. 1, p.29-41, abr. 2013. Trimestral. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/130/128>>. Acesso em: 20 maio 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2006. Disponível em: < <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da matemática**. 1995. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Matemática, Metodologia de Ensino, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <[file:///C:/Users/HP/Downloads/Grando_ReginaCelia_M%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Grando_ReginaCelia_M%20(4).pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2019.

KIYA, Marcia C. da Silveira. **Caderno pedagógico: o uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem**. 2014. 45 f. Tese (Pós-graduação) -

Curso de Pedagogia, Programa de Desenvolvimento Educacional, Secretaria de Estado da Educação Seed, Ortigueira, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_ped_pdp_marcia_cristina_da_silveira_kiya.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

LEMOS, Silvana da Silva Testa de. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufrpr_port_pdp_silvana_da_silva_testa.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

MARTINS, Christiane M; VAZ, Cristhiane M; SANTOS, Priscilla. **Jogos Didáticos no Ensino de Português como Língua Estrangeira**. 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/20858592/Jogos_Did%C3%A1ticos_no_Ensino_de_Portugu%C3%AAs_como_L%C3%ADngua_Estrangeira?auto=download>. Acesso em: 24 maio 2019.

MARTINS, Valéria Bussola. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS. In: 6º CONGRESSO PESQUISA DO ENSINO, 6., 2017, São Paulo. **Educação e tecnologia: revisitando a sala de aula**. São Paulo: Sinpro Sp, 2017. p. 1 - 10. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/conpe6/revendo/assets/-re---86--ens_l.portug_-por_tecno_-educ.pdf.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; OLIVEIRA, Awdrey Dorásio de Souza. **Ensino de língua portuguesa por meio do desenvolvimento de um jogo didático: uma proposta para o ensino de produção de textos orais e escritos**. Leia Escola, Campina Grande, v. 7, n. 1, p.45-58, 15 maio 2019. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/download/849/498>>. Acesso em: 15 maio 2019.

SABIÃO, Roseline Martins. **A Importância do Lúdico no Ensino da Língua Portuguesa**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 07, Vol. 07, pp. 60-98, Julho de 2018. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/lingua-portuguesa>>. Acesso em: 16 maio 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1994. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; ROMANOVICH, Alexander; LEONTIEV, Alex N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Edusp, 1998. Disponível em: <<https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2019

O ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-REFLEXIVA

SUELLEN KIMIE YAMAGISHI ³

RESUMO

O presente artigo investiga, por meio de pesquisa bibliográfica, como o ensino de gramática tem sido discutido no âmbito da Educação Básica. A pesquisa fundamenta-se em autores como Bagno (1999), Travaglia (2001; 2009), Antunes (2007), Neves (2002) e Geraldi (1997), entre outros, que problematizam o ensino tradicional normativo e defendem uma abordagem reflexiva e contextualizada da língua. Discute-se a origem histórica da gramática, suas diferentes concepções — normativa, descritiva e internalizada — e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa. Conclui-se que o ensino de gramática deve estar articulado à leitura, à produção textual e à oralidade, promovendo o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e contribuindo para a formação crítica e cidadã.

³ Graduação em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul (2007); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2012); Professor(a) de Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa na EMEF Doutor Fábio da Silva Prado.

Palavras-chave: Ensino de Gramática; Educação Básica; Linguagem; Análise Linguística.

INTRODUÇÃO

O ensino de gramática ocupa lugar central nas discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa. Historicamente marcado por uma abordagem normativa e prescritiva, esse ensino tem sido questionado por pesquisadores que defendem práticas mais reflexivas e contextualizadas.

A linguagem pode ser compreendida como expressão do pensamento, instrumento de comunicação ou processo de interação social. Nessa perspectiva, ensinar gramática não significa apenas transmitir regras, mas possibilitar ao aluno refletir sobre o funcionamento da língua em situações reais de uso.

Este estudo tem como objetivo geral investigar, por meio de revisão bibliográfica, como o ensino da gramática vem sendo discutido na Educação Básica. Busca-se refletir sobre suas diferentes concepções e analisar sua relevância no componente curricular.

ORIGEM E EVOLUÇÃO DA GRAMÁTICA

A gramática tem origem na Grécia Antiga, com a finalidade de preservar a língua considerada “pura” (LOBATO, 1986; BAGNO, 1999). Inicialmente

vinculada à tradição filosófica, consolidou-se como instrumento de normatização da língua escrita.

Ao longo do tempo, a gramática tradicional manteve forte influência no ensino escolar, priorizando a norma culta e a metalinguagem em detrimento da prática discursiva.

CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

Segundo Travaglia (2001), é possível identificar três concepções principais:

- **Gramática normativa** – estabelece regras do “bom uso” da língua;
- **Gramática descritiva** – descreve o funcionamento da língua em uso;
- **Gramática internalizada** – refere-se ao conhecimento implícito que o falante possui sobre sua língua (CHOMSKY, 1998; PERINI, 2001).

A predominância da gramática normativa na escola contribuiu para a marginalização das variedades linguísticas e reforçou preconceitos linguísticos (BAGNO, 1999).

LINGUAGEM E INTERAÇÃO

A partir da década de 1970, novas concepções de linguagem passaram a influenciar o ensino. A perspectiva interacionista, fundamentada em Bakhtin (2003) e Geraldi (1997), compreende a linguagem como prática social.

Nessa abordagem, o texto torna-se unidade central de ensino, e a análise linguística passa a ser articulada à leitura e à produção textual.

GRAMÁTICA E ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998) propõem que o ensino de Língua Portuguesa esteja centrado na competência discursiva do aluno, integrando leitura, escrita e análise linguística.

Autores como Antunes (2007) e Travaglia (2009) defendem que a gramática deve ser ensinada de forma contextualizada, vinculada aos textos e às situações reais de comunicação.

Ensinar gramática, portanto, não deve significar memorização de regras isoladas, mas desenvolvimento da capacidade de compreender e produzir textos adequados aos diferentes contextos sociais.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores da Linguística e da Educação. Foram analisadas obras clássicas e contemporâneas sobre ensino de gramática e linguagem, buscando identificar convergências teóricas e contribuições para a prática pedagógica.

DISCUSSÃO

A análise das referências evidencia que o ensino tradicional da gramática, centrado na norma culta e na metalinguagem, mostra-se insuficiente para desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

A gramática deve ser compreendida como instrumento de reflexão sobre a língua em uso. Quando articulada à produção textual e à leitura, contribui significativamente para a formação de leitores e escritores competentes.

A valorização da diversidade linguística e o reconhecimento da gramática internalizada do aluno são fundamentais para evitar práticas discriminatórias e promover ensino inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o ensino de gramática permanece essencial na Educação Básica, desde que não seja conduzido de forma isolada e meramente normativa.

A articulação entre gramática, leitura, oralidade e produção textual constitui caminho viável para o desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos alunos.

Cabe ao professor assumir postura crítica e reflexiva, promovendo práticas que respeitem a diversidade linguística e contribuam para a formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Cristina C. Sawaya. **Arte no desbloqueio da escrita**. Goiânia: Gráficas e Editoras Vieira, 2001.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática: opressão? liberdade?** São Paulo: Ática, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Texto e coerência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. **Sintaxe gerativa do português**. Belo Horizonte: UFMG, 1986.

MORAIS, Artur Gomes de. Monstro à solta... Análise linguística na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2002. CD-ROM.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2001.

PILATI, Eloisa et al. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 395-425, 2011.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SANTOS, Leonor Werneck dos. A língua escrita como prática social. In: _____. **Ensino de língua portuguesa: reflexões e propostas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 1990.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **O ensino de gramática: caminhos e descaminhos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

WAAL, Daiane Van Der. Gramática e o ensino da língua portuguesa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009. **Anais [...]**. 2009. p. 984-994.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM