WWW.SLEDITORA.COM

ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

FEVEREIRO DE 2026 V.8 N.02



CIMESB
Formação de Professores

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/02/2026

Revista SL Educacional

N° 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 MULTIETÁRIA
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**
O FANTÁSTICO E A DUPLA IDENTIDADE EM DENTES NEGROS E CABELOS AZUIS
ANA CAROLINA DE AZEVEDO MELLO KNOLL **205**
CONHECENDO A CRIANÇA LEITORA
MARIA CLARA DE ALMEIDA ROCHA LOPES **211**
EDUCAÇÃO INFANTIL: MATERIAIS E MATERIALIDADES
DÉBORA ALVES **220**
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
KATIA FERREIRA DOS SANTOS **235**
EDUCAÇÃO DOS AFETOS: ANALISANDO O MOVIMENTO RED PILL E BUSCANDO SAÍDAS À LUZ DE BELL HOOKS
DÉBORA SILVA MARIA **240**
ALIMENTAÇÃO SAÚDAVEL NAS ESCOLAS PÚBLICAS E SEUS BENEFÍCIOS NA APRENDIZAGEM
ALISON DE OLIVEIRA IVO **252**
NEURODIVERSIDADE NA VIDA ADULTA: DESAFIOS DO DIAGNÓSTICO TARDIO E CONSTRUÇÃO DE INCLUSÃO
SHIRLEI LAURENTINO SHULTES MARQUES **273**
AS REFORMAS EDUCATIVAS NA DÉCADA DE 1990 E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
EDUARDO PORTELA MOURA **281**
O JOGO DE XADREZ COMO RECURSO DIDÁTICO E PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO FÍSICA

SUMÁRIO

CLÓVIS PEREIRA DA SILVA JÚNIOR..... **288**
O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL
CÁSSIA PEREIRA..... **294**
A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NO ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS
IZILDA FERNANDA CELESTINO CRAVO..... **300**
O ESPAÇO DESIGUAL NA SALA DE AULA: GEOTECNOLOGIAS, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EXCLUSÃO DIGITAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS REDES ESTADUAL, MUNICIPAL E PARTICULAR DA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO
RENATA CRISTINA DE BARROS VARNIER..... **307**
OS TEMPOS, OS ESPAÇOS E AS MATERIALIDADES COMO PARCEIROS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PRISCILA GALATTI SARTÓRIO..... **333**
O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ÉRICA MAXIMINA FERREIRA. **342**
O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM: AS DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
THAMIRES FERRIS BARBOSA DE LIMA..... **354**
ALÉM DA INCLUSÃO: O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ACOLHEDORA E PARA TODOS
ROSIMEIRE COUTINHO ALVES DA SILVA SOUSA..... **369**

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 Maisonny (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 relembrar, 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 0e 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.

CORIA-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, Suelly 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 articulatório**. 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-fazeres 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 SILVA[2]

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 Universidde 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=lLWqEAAAQBAJ. 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 à 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.

Critérios 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, visitações, 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 mediantes 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 umprocesso 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 continua 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 e 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 reposnsaveis pelas crianças e mantem sempre a sala da sua porta aberta para que possa recerber 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 diretação 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 reponsáveis, bem como acompanhar os combinados referntes 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 apren dizagem 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 dialogo 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 reportório 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 mega-hertz (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 Straliotto (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 Straliotto, *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, descontrair, 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 =downl oad&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-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. C**ontribuição 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 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 a11 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 adequada; 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/leituraeescritanasconcepcoespedagogicassobreaalfabetizaca6379648. 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/contribui cao.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, consequentemente 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? Cumpre 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 à virtudes do ofício dos homens, ou às linguagens e receitas dos homens de ofício? Ademais, seja qual for a orientação tomada, cumpre 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 dado 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: CEAFRO, 2006.

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

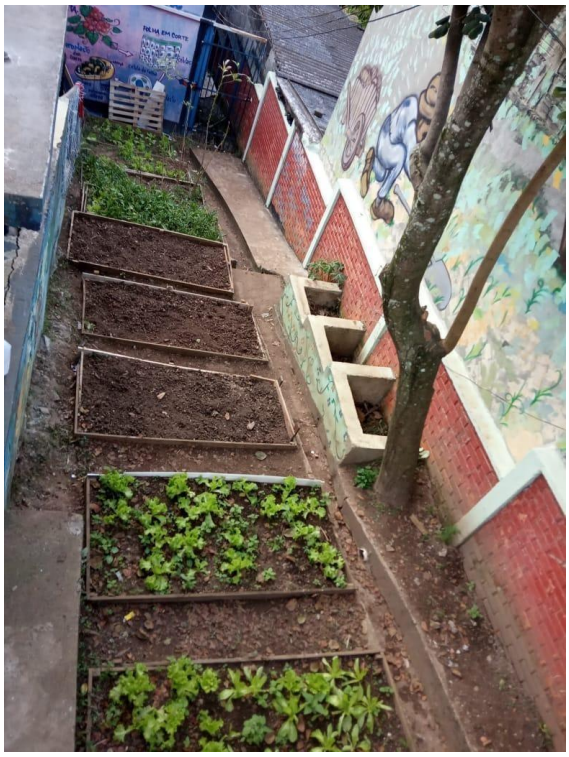
ANEXOS



Entrada da EMEF Quirino Carneiro Rennó.

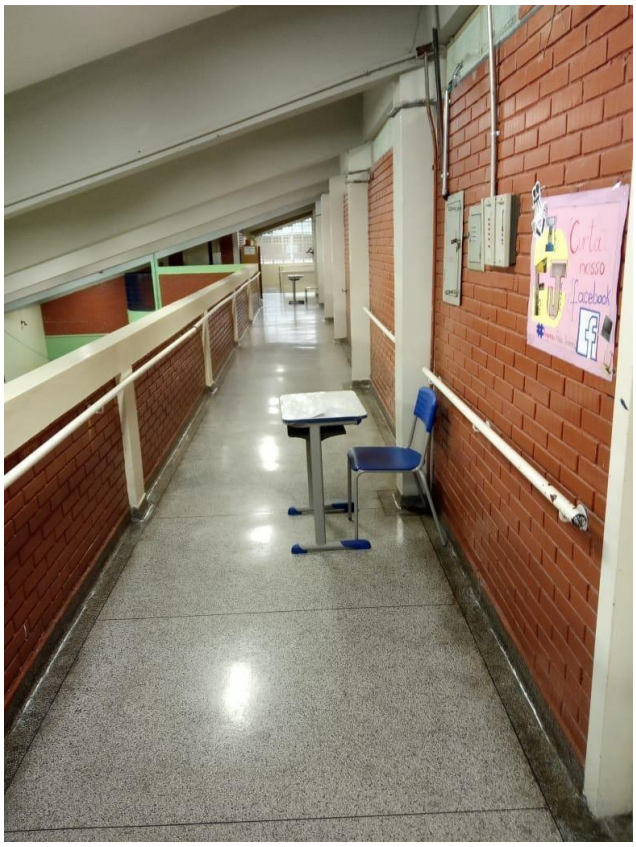


Playground da EMEF Quirino Carneiro Rennó

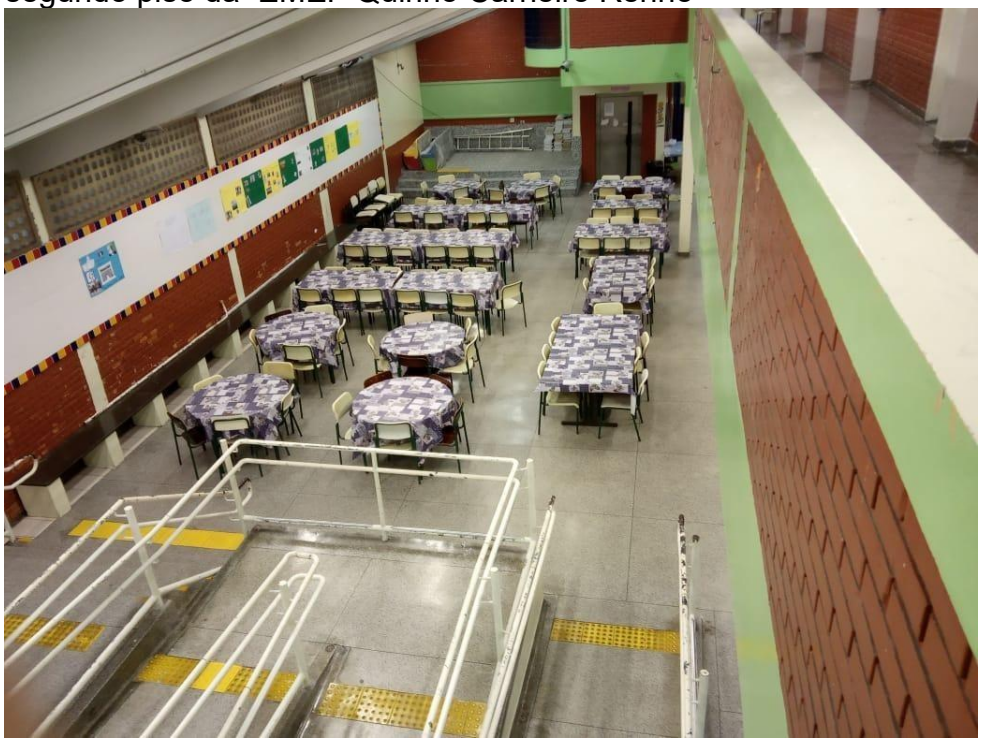




horta da EMEF Quirino Carneiro Rennó



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






PURATIÇ
o remo sagrado


Daniel Munduruku
Crônicas de São Paulo
Callis Editora
DANIEL MUNDURUKU
Co-edição Latino americana
DANIEL MUNDURUKU
MARIA
O BANQUETE DOS DEUSES
a cidadania dos povos da floresta
Miguel Leon-Portilla
A AMÉRICA LATINA VISTA PELOS ÍNDIOS
SURGIRAM OS SERES E AS COISAS
SER ÍNDIO HOJE
INDÍGENAS BRASILEIROS
A TERRA DOS MIL POVOS




A QUESTÃO DO ÍNDIO
COISAS DE ÍNDIO
Daniel Munduruku
HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS
500 anos de luta no Brasil
Daniel Munduruku
Crônicas de São Paulo
UM OLHAR INDÍGENA
VERÁ
o contador de histórias
IRAKISU
o menino criador
Kaka Werá Jecupé
OS PRIMEIROS HABITANTES DO BRASIL
Norberto Luiz Guarinello

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 depreensão da crítica (implícito). É valido 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 possiblidade de interpretação, mas que ao serem cruzadas as '*vozes*' – autor, leitor, sociedade, história, memória– é adotada um nova, o que, consequentemente, 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, aguaça 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, Comecemos, 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, consequentemente, 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 – enunciador 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, consequentemente, 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 cór”; 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 todo 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 socorre 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 enunciatário 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 disse 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, Mª 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. Secretária 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**. 24ª 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 seleto 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, reestruturam 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/l9394.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-

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.pd 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. **Educapes.** 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%2 C%20Etapas%20e%20Modalidades%20Educacionais.pdf Acesso em: 28 jan. 2026.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil.** 7.ed. Ática: São Paulo, 2006.

ROMANELLI, Otaisa. **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/dZ4HpbKmDMNZ9FKLMLd6rgq/?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 donativos, 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 n° 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 alfabético. 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 essencias, 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 MULTIETÁRIA

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 multietárias. 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 criança, 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 vivencias 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.pgsskroton.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/selipeanais/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>. 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_ufpr_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: 6° 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 (Volochínov). **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.

O FANTÁSTICO E A DUPLA IDENTIDADE EM DENTES NEGROS E CABELOS AZUIS

ANA CAROLINA DE AZEVEDO MELLO KNOLL

RESUMO

O presente artigo analisa o conto Dentes negros e cabelos azuis, publicado em 1918 por Lima Barreto, destacando a presença de elementos fantásticos e a construção psicológica do personagem Gabriel. Embora a obra do autor seja frequentemente associada à crítica social e ao realismo, esse conto apresenta características que aproximam a narrativa do gênero fantástico, especialmente pela ambiguidade entre realidade e imaginação. A análise discute a ideia de máscara social, a dualidade do personagem e a atmosfera criada pelo espaço urbano noturno. Argumenta-se que o conto utiliza elementos fantásticos para representar conflitos internos do protagonista e questionar a forma como a sociedade percebe indivíduos considerados diferentes.

Palavras-chave: Lima Barreto; conto fantástico; identidade; literatura brasileira.

INTRODUÇÃO

O conto “Dentes negros e cabelos azuis”, publicado em 1918, apresenta uma narrativa singular dentro da obra de Lima Barreto. Conhecido principalmente por seus romances e textos marcados pela crítica social, o autor também explorou em alguns momentos elementos ligados ao fantástico e ao psicológico.

Nesse conto, o narrador relata a história de Gabriel, um amigo cuja personalidade parece marcada por profundas contradições. Inicialmente descrito como um homem sociável e educado, o personagem revela ao longo da narrativa um temperamento introspectivo e melancólico. Essa mudança leva o narrador a refletir sobre a possibilidade de que Gabriel esconda sua verdadeira natureza por meio de uma espécie de máscara social.

A narrativa apresenta uma atmosfera de mistério e ambiguidade, especialmente quando o protagonista relata um episódio estranho ocorrido durante a madrugada. Nesse momento, surgem elementos que aproximam o

conto do gênero fantástico, pois o leitor passa a duvidar se os acontecimentos narrados pertencem ao campo da realidade ou da imaginação.

Diante desse contexto, o objetivo deste artigo é analisar como o conto constrói essa ambiguidade e de que forma os elementos fantásticos contribuem para representar o conflito interno do personagem.

A MÁSCARA SOCIAL E A PERSONALIDADE DE GABRIEL

Um dos aspectos centrais do conto é a ideia de que Gabriel utiliza uma espécie de máscara para se relacionar com os outros. Segundo o narrador, o amigo aparenta ser alegre e cordial, mas essa postura não corresponde completamente à sua verdadeira personalidade.

A máscara social aparece como um recurso utilizado pelo personagem para conviver em sociedade. Por trás dessa aparência educada, o protagonista demonstra carregar sentimentos de tristeza e inquietação. Essa diferença entre aparência e interioridade é constantemente destacada ao longo da narrativa.

O narrador também descresve Gabriel como um homem de personalidade contraditória. Em determinados momentos ele demonstra entusiasmo e segurança, enquanto em outros revela pessimismo e desânimo. Essa oscilação cria a impressão de que duas naturezas diferentes coexistem dentro do personagem.

Essa característica faz com que Gabriel seja apresentado como um indivíduo dividido entre diferentes aspectos de sua personalidade. Essa divisão interior contribui para a construção da atmosfera psicológica do conto e prepara o leitor para os acontecimentos estranhos que serão narrados posteriormente.

O ESPAÇO URBANO E A ATMOSFERA DO FANTÁSTICO

Outro elemento importante na narrativa é a construção do espaço. O conto se passa no subúrbio do Rio de Janeiro, ambiente frequentemente retratado na obra de Lima Barreto. No entanto, nesse caso, o espaço urbano assume uma função especial na criação da atmosfera narrativa. As descrições do bairro, das ruas e da casa de Gabriel apresentam um tom melancólico e contemplativo. O

ambiente aparece marcado pela tranquilidade e pelo isolamento, o que contribui para reforçar a sensação de mistério presente na narrativa.

A atmosfera torna-se ainda mais intensa nas cenas noturnas. O conto descreve ruas pouco iluminadas, estações de trem silenciosas e paisagens suburbanas quase desertas. Esses elementos criam um cenário propício para acontecimentos incomuns.

A literatura fantástica frequentemente utiliza ambientes noturnos e solitários para provocar no leitor uma sensação de incerteza. Nesse sentido, o espaço urbano descrito no conto funciona como um elemento que reforça o clima de estranhamento da narrativa.

AMBIGUIDADE E ELEMENTO FANTÁSTICO

O momento mais significativo do conto ocorre quando Gabriel relata um episódio ocorrido durante a madrugada. Segundo sua narrativa, ele se encontrava em uma estação de subúrbio, aguardando o trem em um ambiente quase deserto e silencioso. A cena é marcada por uma atmosfera de solidão e de expectativa, característica recorrente em narrativas que exploram o insólito. Nesse contexto, a madrugada e o espaço urbano pouco movimentado contribuem para criar um clima de tensão e mistério, preparando o leitor para o acontecimento inesperado que se segue.

Durante esse momento de espera, Gabriel afirma ter sido abordado por um ladrão. A situação inicial parece comum dentro do cenário urbano descrito, mas rapidamente assume um caráter estranho. De acordo com o relato do protagonista, ao se aproximar e observar seu rosto, o assaltante reage de forma inesperada, demonstrando grande espanto diante de sua aparência. Em vez de prosseguir com o roubo, o ladrão recua assustado, como se tivesse se deparado com algo incomum ou perturbador.

É nesse ponto que Gabriel afirma que sua aparência naquele momento era extremamente estranha. Segundo ele, seu rosto possuía características incomuns, descritas como “dentes negros e cabelos azuis”. Essa imagem causa surpresa tanto no narrador quanto no leitor, pois rompe com a lógica realista predominante no restante da narrativa. A descrição apresenta um elemento

claramente insólito, sugerindo uma possível transformação física do personagem ou, ao menos, uma percepção alterada de sua própria aparência.

O impacto dessa revelação não está apenas na descrição da aparência de Gabriel, mas também na reação do ladrão, que funciona como testemunha dentro da narrativa. A atitude de espanto do assaltante reforça a ideia de que algo extraordinário teria ocorrido naquele momento. Ao mesmo tempo, o fato de o episódio ser narrado pelo próprio Gabriel levanta dúvidas sobre a confiabilidade de seu relato, contribuindo para aumentar a ambiguidade da história.

Dessa forma, o episódio pode ser interpretado de duas maneiras distintas. Por um lado, é possível considerar que o personagem tenha realmente passado por uma transformação sobrenatural, assumindo temporariamente uma aparência monstruosa ou fantástica. Essa interpretação aproxima o conto de tradições literárias que exploram metamorfoses ou manifestações do estranho dentro da realidade cotidiana.

Por outro lado, também é possível compreender a cena como uma representação simbólica do estado psicológico do protagonista. Nesse caso, a imagem de “dentes negros e cabelos azuis” poderia refletir a forma como Gabriel percebe a si mesmo em um momento de profunda angústia ou desajuste em relação ao mundo ao seu redor. A aparência monstruosa funcionaria, portanto, como uma metáfora visual para expressar sentimentos de inadequação, sofrimento ou estranhamento diante da realidade.

Essa incerteza interpretativa constitui um dos principais efeitos produzidos pela narrativa. O leitor é levado a questionar continuamente se o acontecimento descrito pertence ao campo do sobrenatural ou se pode ser explicado por fatores psicológicos ou simbólicos. Essa hesitação é justamente uma das características centrais do gênero fantástico.

Segundo o teórico Tzvetan Todorov, o fantástico se define pelo momento de dúvida experimentado pelo leitor diante de um acontecimento aparentemente sobrenatural. Para o autor, o efeito fantástico ocorre quando não é possível decidir com segurança entre uma explicação racional ou uma explicação sobrenatural para os fatos narrados. Essa suspensão de certeza constitui o elemento fundamental que diferencia o fantástico de outros gêneros narrativos.

No conto Dentes negros e cabelos azuis, de Lima Barreto, essa ambiguidade permanece até o final da narrativa. O texto não apresenta elementos suficientes para confirmar definitivamente nenhuma das interpretações possíveis. Dessa forma, a dúvida permanece aberta, permitindo que o leitor construa diferentes leituras sobre o significado do episódio vivido por Gabriel e sobre a própria natureza dos acontecimentos narrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do conto “Dentes negros e cabelos azuis” demonstra que a narrativa apresenta características pouco comuns dentro da obra de Lima Barreto. Ao incorporar elementos do fantástico, o autor constrói uma história marcada pela ambiguidade e pela exploração da dimensão psicológica do personagem.

A figura de Gabriel representa um indivíduo dividido entre diferentes aspectos de sua personalidade. A metáfora da máscara social revela o contraste entre a imagem apresentada ao mundo e os sentimentos que permanecem ocultos. Além disso, o conto utiliza o espaço urbano e a atmosfera noturna para intensificar o clima de mistério. Esses elementos contribuem para criar um ambiente propício à dúvida e ao estranhamento.

Dessa forma, a narrativa mostra como o fantástico pode ser utilizado para representar conflitos internos e questionar as formas de percepção da realidade. Mesmo sendo um conto relativamente curto, a obra apresenta uma reflexão significativa sobre identidade e experiência humana.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Alberto. **Lima Barreto: vida e obra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BOSI, Alfredo. **Machado de Assis: o conto teoria**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GRAUOVÁ, Šárka. **Lima Barreto: literatura e marginalidade**. Brno: Masaryk University Press, 2019.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Lisboa: Caminho, 1970.

BAUDELAIRE, Charles. **Poemas e críticas**: Elevação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

BARRETO, Lima. Dentes negros e cabelos azuis. In: BARRETO, Lima. **Histórias e sonhos**. São Paulo: Editora 34, 2019.

CONHECENDO A CRIANÇA LEITORA

MARIA CLARA DE ALMEIDA ROCHA LOPES

RESUMO
É de extrema importância que pais, educadores se empenhem na tarefa de despertar o desejo para a leitura assim como se faz para outras atividades. Para se conseguir tal objetivo é necessário que principalmente os educadores tenham um conhecimento mais abrangente do que é a literatura infantil, as formas como ela se apresentam, o modo de transmiti-la e envolver o público infantil, tendo a criança como a parte mais importante neste processo. Um outro prisma a ser destacado trata-se do conhecimento do universo infantil e dos possíveis problemas que levam ao desinteresse pela leitura.
Palavras chaves: Literatura Infantil, leitura, criança, hábito, lúdico, universo infantil.

Vamos procurar conhecer os vários comportamentos da criança em suas diversas faixas etárias de Sua vida infantil o que nos facilitará compreender como o ato de ler poderá influenciar em sua formação.

Segundo Piaget, a fase que precede a linguagem, o mundo exterior é "uma série de quadros movediços, que aparecem e desaparecem (...) sem substancialidade, sem permanência e, principalmente, sem localização".

A partir dos dois anos desenvolve-se aí a vida emocional, afetiva que determina a escolha, a imitação, a sociabilidade que floresce da simpatia e a distinção entre o "eu" e o "outro" nascendo, então os pequenos grupos, geralmente de três crianças, tendo como centro de convergência uma atividade lúdica e caracteriza-se pela curta duração; de 20 (vinte) minutos no máximo.

A partir dos quatro anos, desenvolvem-se certas características que coexistem até os oito anos, caracterizando essa faixa da segunda infância. São essas características psicológicas que nos permitem a necessária orientação para determinar, relativamente, o que deve ser dado ou não. Nesse estágio, a criança vive um universo maravilhoso e complexo. São características dessa fase:

a) O egocentrismo desenvolvido nesta fase é a descoberta da individualidade, conservando e mantendo seus próprios pensamentos, não aceitando outra verdade que não seja a sua. Suas perguntas são mais dialéticas uma vez que as respostas quase sempre as convencem;

b) Globalismo representado pelo pensamento sincrético (do conjunto) o que significa que a criança, até os sete/oito anos de idade, não tem possibilidade de análise de pensamento analítico. Isso nos permite perceber que ela não pode interessar-se por fatos e problemas que não possam ser incorporados ao seu universo. Entre os quatro e cinco anos a criança vive uma fase que Hombruger

denominou de a "idade da graça" caracterizada pelo narcisismo infantil, em que a criança, mormente a menina, apresenta riqueza de gestos, de desenvoltura que se traduz na habilidade artística, pelo enriquecimento mínimo. Esse estágio da versatilidade da criança, nessa faixa que pode prolongar-se até os seis anos deve ser aproveitado por aqueles que trabalham com ela, principalmente para o teatro. Esse é o estágio mais produtivo para trabalhar-se com a criança. E ainda na faixa dos quatro aos cinco anos uma verdadeira explosão linguística, com um surpreendente enriquecimento de
vocabulário pela capacidade que tem a criança de recrear a sua gramática e construir a sua sintaxe. Essa é uma etapa de criatividade, de invenções, de fanfarronices, principalmente entre meninos, e, sobretudo, de convicção de seus conceitos, como já tivemos a oportunidade de referir: só a sua verdade merece crédito. Esse é o "estágio da crença", onde Piaget denomina de "período de representação pré-operatória" e Mira Y Lopez chamou de "fase mágica" é dos mais importantes da evolução psicológica da criança.

c) Realismo da criança que é a elaboração da sua realidade, a única que ela pode conceber e aceitar o que é definido como a "confusão entre o mundo exterior e o pensamento infantil, projetando no objeto o seu mundo interior" (M. Bergenson). Isso nos permite perceber que o realismo na Literatura Infantil não pode indicar um conceito restritivo, mas um contexto funcional da criança que, por isso mesmo, não tem condição de atingir uma realidade exterior.

d) O animismo se define por considerar vivas todas as coisas que se movem, confundindo vida com movimento, o que tem muita lógica. Este realiza-se na prosopopeia a figura mais comum na Literatura Infantil. O animismo e o realismo da criança fazem dela um ficcionisia e a sensibilizam para as histórias maravilhosas, o que justifica que a fase dos quatro anos seja denominada a "idade do conto de fadas" em que "a criança vive num tempo mítico" e "o seu inconsciente apresenta a estrutura de uma mitologia privada", como qualificou Bettelheim. "O conto de fadas é a forma modelar, primária da narrativa, imprescindível ao crescimento afetivo da criança. Ele utiliza símbolos universais que permitem à criança escolher, desprezar ou interpretar o conto segundo o estágio do desenvolvimento intelectual e psicológico que ela tenha atingido" (Bettelheim).

e) Justaposição se evidencia na linguagem e se caracteriza pela ausência frequente de ligação lógica na linguagem da criança. Segundo Piaget, o pensamento da criança é fragmentado e o seu raciocínio apresenta um caráter caótico e descontínuo, por oposição ao estilo dedutivo do adulto.

Existe na criança uma justaposição de sentidos e não uma ligação lógica das proposições. E isso nos revela que a literatura infantil tem que ser linear direta e simples, como o seu próprio leitor, sem solicitações conclusivas que por se tornarem estranhas, ficam sem respostas, se perdem e entendiam.

No domínio do pensamento, é necessário entender como se conciliam na criança o globalismo, o sincretismo e a justaposição. Resumindo o sincretismo é

global, a justaposição é fragmentária, mas ambos estão a serviço da especificidade do pensamento infantil.

Aos sete anos, a criança está na plenitude de suas potencialidades psicológicas e individuais, dentro do processo evolutivo da infância. Sua imaginação é criadora sua inteligência é investigadora e sua curiosidade é uma fonte de conhecimentos, que deve ser estimulada e cultivada, tornando-se um veículo de exploração pedagógica, quando bem orientada. Não podemos esquecer a música nesse estágio, principalmente nos primeiros anos, onde se enfatiza o som, nem o desenho, cujo entrosamento e interdependência são de capital importância no desenvolvimento artístico e psicológico da criança.

O fenômeno da justaposição, tão característico da criança reflete-se, com muita evidencia no desenho, que é também uma forma de composição, onde ela compõe o seu vocabulário formal, recriando o mundo e ensaiando a figura humana, procurando, assim, enriquecer e diversificar os símbolos. O desenho antecede a escrita e é uma forma de expressão muito importante, desde o período sensório motor, representado no grafismo pela "rabiscação", um prazer motor em desenvolvimento em busca dé um sentido. O desenho é a primeira forma de comunicação gráfica da criança, transmitindo seus impulsos, suas mensagens e revelando seu mundo interior. Observando-se certo paralelismo entre o desenvolvimento na linguagem e no grafismo, podemos assinalar as conotações entre a fase mágica da "idade do conto de fadas", na literatura e a figuração ou representação figurativa no desenho, ambas dos quatro aos sete anos, obedecendo ao mesmo impulso emocional, ao mesmo realismo simbólico, à mesma forma descontínua de justaposição e , sobretudo, à mesma necessidade de expressão que vai conduzir a criança ao mesmo tempo, à linguagem verbal e à linguagem gráfica do desenho.

Na linguagem verbal, ela justapõe as proposições sem ligação lógica, com a sua lógica: substitui, muitas vezes uma conjunção conclusiva pelo advérbio "então", recriando sua gramática, criando sua sintaxe e seu próprio estilo. Através de seu realismo ela é impressionista: uma boneca é uma criança e uma vassoura é um cavalo, ou um maxixe é um porquinho como a abóbora foi a carruagem da Cinderela; o que importa é a sua realidade.

No desenho do mesmo modo, não há relacionamento lógico de espaço e elementos: a cabeça poderá sair do tronco e os olhos da cabeça; a cor é a proporção, são valores emocionais. A preocupação da criança é comunicar-se: e aí a história e o desenho se associam e se completam; ambos estão intimamente ligados como fatores de comunicação e liberação.

Na História, a criança se incorpora, no desenho projeta suas fantasias nos esquemas de forma e cor, de seres e fenómenos. Nessa fase, os contos de fada deve ser uma constante entre as histórias que lhe são contadas ou já são lidas. A criança tem um prazer especial em ouvir várias vezes a mesma história para assimilar e fixar. E deve ser contada sempre que solicitada. A criança tem um impressionante senso de precisão que não lhe permite perder nenhum detalhe e assim ela vai corrigir tudo que não corresponde à primeira narrativa da história, cobrando e reclamando a fidelidade à obra.

A história para a criança é um ritual. E esse estágio da segunda infância (dos dois/três anos aos sete/oito anos)) é o mais rico e mais importante para

aqueles que sabem aproveitar todo potencial de suas disponibilidades, despertando-lhe o interesse para o conhecimento do mundo que a cerca, educando a sua sensibilidade seu espírito humanístico e humanitário, revelando valores e formando nela o hábito da leitura crítica € conscientizada.

Aos oito anos de idade, início das "operações concretas" que vai até os doze anos, tem lugar uma terceira infância (dos oito aos dez anos) e a pré-puberdade (dos dez aos doze anos)). Na terceira infância a criança começa a substituir o sincretismo e a justaposição, ou seja, a incapacidade de estabelecer as relações lógicas pelo pensamento verbal, isto é, lógico, hierarquizado. E, com o desenvolvimento da socialização da criança, o pensamento egocêntrico vai-se diluindo à proporção que ela se relaciona com outras crianças e mesmo com adultos, estabelecendo-se a troca de ideias e pensamentos em que ela vai aceitando e adaptando-se aos pontos de vista dos demais. No início dessa fase ainda predomina a linguagem concreta dos fatos e das coisas, pela incapacidade para as abstrações. Até os nove anos a criança vive a fase do maravilhoso fantástico, como já tivemos a oportunidade de citar, enfatizar os jogos de fabricação, interessando-se pelas origens e mecanismos das coisas; admitindo que tudo é feito pelo homem. Seu pensamento é mítico com tendências para o mágico, interessando-se pelo fantástico. A criança, nesta fase, já adquire segundo Piaget "a lógica das proporções, a capacidade de racionar sobre enunciados, sobre hipóteses e não mais somente sobre objetos postos sobre a mesa ou imediatamente representados". Nesse estágio, entre os dez e doze anos, desenvolvem-se as tendências sociais da criança, que procura buscar aprovação do meio social em que vive, para impor-se e adquirir confiança em si. Os meninos não tem atitudes de cortesia, estão sempre dispostos a entusiasmarem-se com as ideias liberais e de justiça social, muito sensíveis às injustiças, à simpatia dos oprimidos, o que prova a tomada de consciência de sua personalidade e dos demais.

Observando-se aqui o paralelo levantado entre a literatura e o desenho, a esse período corresponde no grafismo ou no desenho a fase da figuração esquemática entre os oito e dez anos, em que a criança realiza um desenho que é a representação de um tipo genérico, criando um esquema: árvores, bonecos, pessoas, sol, sempre presente nos desenhos infantis. A forma mais usada e a figura humana com quatro símbolos: cabeça, tronco, braços e pernas. A expressão gráfica da criança, no período dos oito aos dez anos, continua sendo ainda "mais uma interpretação subjetiva do que um relacionamento visual". É impressionista como a própria criança. Mas, como na literatura, sua fantasia ganha novas dimensões e novas expressões de objetividade: o espaço já se manifesta através de uma linha de apoio, já se estabelece uma relação cor-objeto, onde sua fantasia rara interfere. Finalmente a partir dos dez anos, a fase da "figuração realista" em que a criança entra num período de desenvolvimento do raciocínio crítico, o desenho torna-se pouco espontâneo e, consequentemente, menos autêntico porque a expressão é superada pela representação já que a criança quer traduzir a realidade tal como vê. Aqui se distanciam o desenho e a Literatura: nessa etapa racional e crítica o desenho pode terminar aqui; a literatura, ao contrário, se impõe e ganha novos rumos.

A Criança Leitora

Embora a evolução biopsíquica das crianças pré-adolescentes e adolescente, diverge de uns para outros (dependendo de muitos fatores que se conjugam no processo de desenvolvimento individual), a natureza e a sequência de cada estágio são iguais para todos, conforme o prova a psicologia experimental. Assim a inclusão do leitor em determinada "categoria" depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível do conhecimento/domínio do mecanismo de leitura. Daí que as indicações de livros para determinadas faixas etárias sejam sempre aproximativas.

Para que tenhamos uma explanação mais didática vamos dividir os leitores em duas categorias: o pré-leitor e o leitor propriamente dito.

1- Pré-leitor

Primeira Infância (dos quinze/dezessete meses aos•três anos)

A criança inicia o reconhecimento da realidade que a rodeia, principalmente pelos contatos afetivos e pelo fato. É a chamada fase da "invenção da mão", pois seu impulso básico é, pegar tudo que está ao seu alcance. É também o momento em que a criança começa a conquista da própria linguagem e passa a nomear as realidades à sua volta.

Para estimular tal impulso natural, as gravuras de animais ou de objetos familiares à criança devem ser incluídas entre os seus brinquedos (bichos de pelúcia ou qualquer material macio, fofo, chocalhos musicais etc). Tais gravuras, desenhos, ilustrações podem ser em folhas soltas, em álbuns feitos de material resistente e agradável ao tato (pano, plástico, papel grosso).

O importante, nessa fase é essencialmente a atuação do adulto, manipulando e nomeando os brinquedos ou desenhos, inventando situações bem simples que os relacionem afetivamente com a criança. É nessa fase que o mundo natural e o mundo cultural (o da linguagem nomeadora) começam a se relacionar na percepção que a criança começa a ter do espaço global em que vive.

Segunda infância (a partir dos dois/três anos)

Fase em que começam a predominar os valores vitais(saúde) e sensoriais (prazer ou carências físicas e afetivas) é quando se dá a passagem da indiferença psíquica para a percepção do próprio ser. Início da fase egocêntrica e dos interesses ludo-práticos. Impulso crescente de adaptação ao meio físico e crescente interesse pela comunicação verbal.

Em casa ou na "escolinha" a presença do adulto é fundamental quanto à sua orientação para a "brincadeira" com o livro. Aprofunda-se a descoberta do mundo concreto e do mundo da linguagem através das atividades lúdicas tudo o que acontece ao redor da criança é, para ela, muito importante e significativo.

Os livros adequados a essa fase devem propor vivências radicadas no cotidiano familiar à criança e apresentar determinadas características:

a) Predomínio absoluto da imagem (gravuras, ilustrações, desenhos etc). Sem texto escrito ou com textos brevíssimos, que podem ser lidos ou dramatizados pelo adulto, a fim de que a criança comece a perceber a inter-relação entre o mundo real que a cerca e o mundo das palavras que nomeia esse real. É a nomeação das coisas que leva a criança a um convívio inteligente, afetivo e profundo com a realidade circundante.

b)As imagens devem sugerir uma situação(um acontecimento, um fato etc) que seja significativa para a criança ou lhe seja de alguma forma atraente.

c)Desenhos ou pinturas coloridas em preto e branco, em traços de linhas nítidas ou em massas de cor que sejam simples e de fácil comunicação visual. A técnica de colagem tem-se mostrado muito atraente para o olhar e o interesse infantil.

d)Técnica de repetição de elementos e das mais favoráveis para manter a atenção e o interesse desse difícil leitor a ser conquistado.

2- O leitor iniciante (a partir dos seis/sete anos)

Fase da aprendizagem da leitura na qual a criança já reconhece, com facilidade os signos do alfabeto e a formação das sílabas simples e complexas. Início do processo de socialização e racionalização da realidade.

Nessa fase, a presença do adulto como "agente estimulador", faz-se ainda necessária, não só para levar a criança a se encontrar com o mundo contido no livro, como também para estimulá-la a decodificar para o mundo da escrita.

Nesse sentido, um dos melhores estímulos a ser dado é o incentivo carinho a cada pequena vitória alcançada.

São características dos livros dessa fase:

a) a imagem ainda deve predominar sobre o texto.

b) a narrativa deve desenvolver uma situação (acontecimento, fato, conflito etc) simples, linear e que tenha princípio, meio e fim.

c) como sempre, o humor, a graça, a comicidade... são fatores muito positivos.

d) as personagens podem ser reais (humanas) ou simbólicas (bichos, plantas, objetos) mas sempre com traços de caráter ou comportamento bem nítidos, isto é, fracos, belos, feios etc.

e) o texto deve ser estruturado com palavras de sílabas simples, organizadas em frases curtas nominais, com elementos repetitivos para facilitar a compreensão.

f) os argumentos devem estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções... Indiferentemente, podem se desenvolver no mundo maravilhoso (do Era uma vez) ou no mundo cotidiano, no dia a dia do pequeno leitor, com suas alegrias, desejos, travessuras, sonhos etc. Ou então, resultarem da união dos dois mundos: da fantasia e do real. Nessa fase, a criança é atraída particularmente pelas histórias bem-humoradas em que a astúcia do fraco vence a prepotência do forte; ou em que a inteligência vence o mal. Contemporaneamente, a literatura para crianças, enfatiza especialmente o fenômeno do pensar, do sentir e do querer em sua necessária complementariedade.

3- O leitor em processo (a partir dos oito/nove anos)

Fase em que a criança já domina com facilidade (supõe) o mecanismo da leitura. Aumenta o interesse pelo conhecimento das coisas. Seu pensamento lógico organiza-se em formas concretas que permitem as operações mentais. Atração pelos desafios e pelos questionamentos de toda natureza.

São características das obras desta fase:

a) presença das imagens em diálogo com o texto.

b) textos escritos em frases simples, em ordem direta e de comunicação. Predominância dos períodos simples e introdução gradativa dos períodos compostos por coordenação.

c) a narrativa deve girar em torno de uma situação central, um problema, um conflito, um fato bem definidos a ser resolvido até o final.

d) ainda o humor, a graça e as situações inesperadas ou satíricas exercem grande atração nos leitores dessa fase. O realismo, o imaginário, ou a fantasia também despertam grande interesse.

4- O leitor fluente (a partir dos dez/onze anos)

Fase de consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro. A leitura segue apoiada pela reflexão: a capacidade de concentração aumenta, permitindo o engajamento do leitor na experiência narrada e, consequentemente, alargando ou aprofundando seu conhecimento e a percepção do mundo. As potencialidades afetivas se mesclam com uma nova sensação de poder interior: a da inteligência, do pensamento formal reflexivo. Nesta fase, os meninos diminuem consideravelmente o seu interesse pela leitura; quando o fazem, porém preferem pequenas aventuras distantes, que se reportam a regiões longínquas, ficção científica, policial etc. As meninas de um modo geral são mais imaginativas, dão preferência ás histórias com dramaticidade emocional. É a fase da préadolescência.

A presença do adulto já não se faz necessária. Há inclusive uma certa tendência do pré-adolescente a rejeitar o apoio do adulto, pois sente-se alimentado por uma grande força interior, uma quase onipotência. Dá-se uma espécie de revivencia do egocentrismo infantil; mentalmente predominam os interesses ludo-afetivos; e ao mesmo tempo pode se dar um •certo desequilíbrio em sua sintonização com o meio em que vive.

São peculiaridades das obras desta fase:

a) as imagens já não são indispensáveis; o texto começa a valer por si. Entretanto uma ou outra ilustração adequada ainda é elemento de atração.

b) as personagens mais atraentes são da linhagem de heróis ou de das heroínas essencialmente humanos, que se entregam à luta por um ideal humanitário e justo.

c) a linguagem tende a ser mais elaborada; seja no nível coloquial ou no nível culto evidentemente, sem o lastro retórico, comum a linguagem literária tradicional.

d) os gêneros narrativos que mais interessam são os contos, as crónicas ou novelas de cunho aventuresco ou sentimental, que envolvam grandes desafios do indivíduo em relação ao meio em que se encontram. Atração pelos mitos e lendas que expliquem a gênese de mundos, deuses e heróis; pelas novelas de ficção científica (que antecipam o futuro) ou policiais (que desafiam a argúcia da inteligência; ou pelos argumentos realistas que enfoquem os deserdados da sorte ou os problemas que, no cotidiano se opõem à plena realização de cada um.

e) ainda o maravilhoso, o mágico...existentes em universos diferentes do nosso mundo conhecido, continuam sendo grandes atraçóes. É mágico, fantástico ou absurdo como participante natural da vida cotidiana e real. Abre-se espaço para o amor.

5 — O leitor crítico (a partir dos doze/treze anos)

Fase de total domínio da leitura da linguagem escrita, capacidade de reflexão em maior profundidade, podendo ir mais fundo no texto e atingir à visão do mundo ali presente. Fase do desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico empenhado na leitura do mundo, ali a criança adquire a capacidade do raciocínio lógico, da dedução finalmente da análise e da crítica, ampliando-se assim o seu âmbito de leitura. Além dos pequenos romances juvenis, é o momento de se introduzir a leitura das obras literárias nacionais, mostrando ao jovem leitor o quanto de bom e de belo se encontra em nossa literatura, o valor dos nossos escritores e o dever que temos de conhecê-los para preservar as nossas tradições e a nossa cultura.

CONCLUSÃO

Steve Jobs um dos "gênios da era moderna da tecnologia virtual em uma de suas palestras, afirmou diante de e para seus ouvintes que " se eu pudesse trocaria todas as minhas criações por um minuto de conversa com Sócrates".

Uma sentença dessas dita por uma das pessoas mais conceituadas no ramo da tecnologia da comunicação, leva-nos a muitas considerações. Atentemos para uma:

É sabido que Sócrates, o filósofo, não nos legou nenhuma obra escrita. O que sabemos de sua filosofia chegou-nos através das obras de seu discípulo Platão, não importa. O que nos importa é que o legado de Sócrates chegou até nós através dos escritos, através da literatura filosófica de Platão.

Assim como os conhecimentos de Sócrates toda gama de conhecimentos da humanidade foi transmitida geração após geração através, dos livros nos seus mais diversos gêneros literários.

Ao término deste nosso trabalho, ficou-nos a certeza de não mais termos um tema que à primeira vista, pode parecer deslocado no tempo, mas que contrariamente, continua atual devido sua importância na formação das pessoas, em particular de nossas crianças.

Não é tarefa fácil despertar nas pessoas, o gosto pela leitura, como já vimos, e muito menos mantê-lo, invadido que é o mundo atual de um sem-

número de novas tecnologias a cada minuto, o que provoca uma verdadeira revolução no comportamento das pessoas.

Ao lado disso, vemos e ouvimos constantemente debates sobre a deficiência de nossos estudantes quando se trata da capacidade de eles exporem mais suas ideias de um modo mais ou menos claro, com proposições coerentes e concatenadas em seus escritos. E todos eles e nós sabemos que essa dificuldade provém exclusivamente do fato inconstante da não-leitura.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil —Gostosuras e Bobices — Scipione, 1989

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de A Literatura Infantil: visão histórica e crítica

- 6ª ed. Global - São Paulo, 1989

COELHO, Nelly Novaes — Literatura Infantil — Teoria e análise — 1 ª ed. SP. Moderna,

2000

CRISTINA, Silvia — A Literatura no processo da formação do leitor — Cadernos de pedagogia. São Carlos, ano 4 — 2010

FREIRE, Paulo —A importância do ato de ler— Cortez- 2006

GREGORIN FILHO, José Nicolau — Literatura Infantil — Múltiplas linguagens na formação de leitores — Melhoramentos, 2009

OLIVEIRA, Ana Arlinda — A Literatura no processo da formação do leitor — Cadernos da pedagogia. São Carlos, ano 4 — 2010

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA Secretaria de Educação Fundamental, Brasília — MEC/ 1997

PERUZ, Adriana — Importância da literatura infantil na formação do leitor — XV Congresso de linguística e filologia — Rio de Janeiro, 2011

SOUZA, Leila — A importância para a formação de uma sociedade consciente.

EDUCAÇÃO INFANTIL: MATERIAIS E MATERIALIDADES

DÉBORA ALVES

RESUMO: Este artigo aborda a importância dos materiais e materialidades na educação infantil, destacando seu papel como ferramentas essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Por meio de uma revisão teórica e exemplos práticos, discutimos como os materiais estruturados e não estruturados, assim como as materialidades, podem ser utilizados para estimular a criatividade, a curiosidade e a aprendizagem significativa. O texto também reflete sobre a mediação do professor na seleção e organização desses recursos, visando criar ambientes ricos em experiências sensoriais, cognitivas e sociais. A problematização central gira em torno da necessidade de uma escolha intencional e criteriosa dos materiais, considerando suas potencialidades para o desenvolvimento infantil. A justificativa reside na importância de se oferecer às crianças experiências diversificadas e enriquecedoras, que contribuam para sua formação integral, abrangendo aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Como método, utilizou-se a revisão bibliográfica e a análise de práticas pedagógicas, com foco em estudos que abordam a relação entre materiais, materialidades e desenvolvimento infantil. Os resultados indicam que a utilização adequada de materiais e materialidades promove o desenvolvimento físico, emocional e intelectual das crianças, além de fomentar a autonomia, a interação social e a resolução de problemas. Conclui-se que a seleção e organização intencional desses recursos são fundamentais para uma educação infantil de qualidade, capaz de atender às necessidades e potencialidades de cada criança, proporcionando um ambiente de aprendizagem que valoriza a exploração, a descoberta e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.
Palavras-chave: Educação infantil, materiais pedagógicos, materialidades, desenvolvimento infantil, mediação docente.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma fase crucial para o desenvolvimento das crianças, pois é nesse período que elas começam a explorar o mundo ao seu redor e a construir conhecimentos por meio de interações concretas. Essa etapa, que abrange os primeiros anos de vida, é marcada por uma intensa curiosidade e uma capacidade impressionante de absorver informações e experiências. As crianças aprendem tocando, manipulando, observando e experimentando, utilizando todos os sentidos para compreender o ambiente em que estão inseridas. Por isso, a educação infantil não se limita à transmissão de conteúdos, mas deve priorizar a criação de oportunidades para que as crianças vivenciem experiências significativas e enriquecedoras.

Nesse contexto, os materiais e materialidades assumem um papel central, servindo como ferramentas que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento integral. Os materiais são os objetos concretos com os quais as crianças interagem diariamente, como brinquedos, livros, papéis, tintas, blocos de montar e elementos da natureza. Já

as materialidades referem- se à forma como esses materiais são percebidos, utilizados e transformados pelas crianças em suas experiências. Essa relação entre a criança e o material é fundamental, pois é por meio dela que se constroem significados, se desenvolvem habilidades e se expressam ideias e emoções.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância dos materiais na educação infantil, explorando seus diferentes tipos, usos e a mediação do professor nesse processo. Abordaremos como os materiais podem ser utilizados para estimular o desenvolvimento sensorial, cognitivo, emocional e social das crianças, destacando sua relevância como ferramentas pedagógicas. Além disso, refletiremos sobre como a escolha e a organização desses recursos podem criar ambientes educativos ricos e estimulantes, capazes de promover a criatividade, a autonomia e a socialização das crianças.

A seleção e o uso intencional dos materiais são aspectos essenciais para uma prática pedagógica de qualidade. Materiais diversificados e bem organizados oferecem às crianças oportunidades de exploração e descoberta, incentivando a curiosidade e a imaginação. Por exemplo, blocos de montar podem ser usados para trabalhar noções de equilíbrio e geometria, enquanto tintas e massinhas permitem a expressão artística e o desenvolvimento da coordenação motora fina. Além disso, a interação com materiais em grupo promove a colaboração, o respeito e a comunicação, habilidades fundamentais para a convivência social. Outro aspecto importante é o papel do professor como mediador nesse processo.

Cabe ao educador selecionar materiais que sejam seguros, acessíveis e adequados à faixa etária das crianças, além de organizar os espaços de forma a incentivar a autonomia e a exploração. O professor também deve observar como as crianças interagem com os materiais, intervindo de forma sutil para ampliar as possibilidades de aprendizagem sem interferir demais em suas brincadeiras e descobertas.

Por fim, este artigo busca refletir sobre como a valorização dos materiais e materialidades na educação infantil pode contribuir para a formação de crianças mais autônomas, criativas e capazes de aprender de forma ativa e significativa. Os materiais não são meros objetos, mas ferramentas que possibilitam a exploração, a descoberta e a construção de conhecimentos. Eles são mediadores entre a criança e o mundo, permitindo que ela vivencie experiências concretas e significativas que estimulam seu desenvolvimento integral. Ao interagir com materiais diversificados e de qualidade, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais, além de expressarem sua criatividade e imaginação.

A autonomia é um dos pilares que podem ser fortalecidos por meio da interação

com os materiais. Quando as crianças têm acesso a recursos que permitem a livre exploração, elas aprendem a tomar decisões, resolver problemas e assumir responsabilidades. Por exemplo, ao escolher como utilizar blocos de montar ou materiais artísticos, a criança exercita sua capacidade de planejar, criar e refletir sobre suas ações. Essa autonomia é essencial para o desenvolvimento de uma postura ativa e participativa, tanto na escola quanto na vida cotidiana.

A criatividade, por sua vez, é estimulada quando os materiais oferecem múltiplas possibilidades de uso e transformação. Materiais não estruturados, como sucatas, tecidos e elementos da natureza, são especialmente ricos nesse sentido, pois permitem que as crianças inventem, construam e ressignifiquem objetos de acordo com suas ideias e interesses. Essa liberdade criativa não só enriquece as experiências de aprendizagem, mas também prepara as crianças para pensar "fora da caixa" e enfrentar desafios de forma inovadora.

Além disso, a interação com materiais em contextos coletivos promove a socialização e o trabalho em equipe. Ao compartilhar brinquedos, jogos e atividades, as crianças aprendem a negociar, cooperar e respeitar o espaço do outro. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, comunicação e resolução de conflitos, que são essenciais para a convivência harmoniosa em sociedade.

Ao investir em recursos de qualidade e em práticas pedagógicas intencionais, os educadores estão não apenas enriquecendo o cotidiano das crianças, mas também preparando-as para enfrentar os desafios do mundo com confiança e curiosidade. A escolha e a organização dos materiais devem ser feitas de forma cuidadosa e reflexiva, considerando as necessidades, interesses e potencialidades de cada criança. Um ambiente rico em materiais diversificados e bem organizados inspira a exploração, a criatividade e a autonomia, criando as bases para uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Cabe aos educadores, portanto, assumir o papel de mediadores nesse processo, observando, intervindo e incentivando as crianças a explorarem os materiais de forma autônoma e criativa. Ao fazer isso, eles estão contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes, críticos e capazes de transformar o mundo ao seu redor. A valorização dos materiais e materialidades na educação infantil não é apenas uma questão pedagógica, mas um compromisso com o desenvolvimento humano e social, que começa nos primeiros anos de vida e se estende por toda a trajetória de aprendizagem.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. O QUE SÃO MATERIAIS E MATERIALIDADES?

Materiais são objetos concretos utilizados pelas crianças em suas atividades diárias, como brinquedos, livros, papéis, tintas, blocos de montar, elementos da natureza (pedras, folhas, areia) e até mesmo sucatas. Eles são recursos tangíveis que servem como ferramentas para a exploração, a criação e a aprendizagem. No contexto da educação infantil, os materiais assumem um papel central, pois são por meio deles que as crianças interagem com o mundo, expressam suas ideias e constroem conhecimentos. Eles podem ser estruturados, como quebra-cabeças e jogos de encaixe, ou não estruturados, como caixas de papelão e tecidos, que permitem usos mais abertos e criativos.

Já as materialidades referem-se à forma como esses materiais são percebidos, utilizados e transformados pelas crianças em suas experiências. A materialidade vai além do objeto físico; ela envolve a relação que a criança estabelece com o material, as sensações que ele provoca, as histórias que ele inspira e os significados que ele adquire no contexto da brincadeira ou da atividade. Por exemplo, um simples pedaço de madeira pode se transformar em um avião, uma espada ou uma ponte, dependendo da imaginação da criança e do contexto em que ela está inserida. A materialidade, portanto, está ligada à capacidade das crianças de ressignificar os objetos, atribuindo-lhes novos usos e significados.

Segundo a abordagem Reggio Emilia, os materiais são considerados "coautores" da aprendizagem, pois desempenham um papel ativo no processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, os materiais não são apenas suportes passivos, mas sim parceiros que dialogam com as crianças, desafiando-as a pensar, criar e explorar. Por exemplo, ao manipular blocos de montar, a criança não apenas constrói uma torre, mas também desenvolve noções de equilíbrio, simetria e planejamento espacial. Da mesma forma, ao pintar com tintas, ela não apenas cria uma imagem, mas também expressa suas emoções e ideias, explorando cores, formas e texturas.

A abordagem Reggio Emilia valoriza a ideia de que os materiais devem ser ricos em possibilidades, ou seja, devem permitir múltiplas formas de interação e exploração. Por exemplo, um conjunto de pedras pode ser usado para contar histórias, construir estruturas, explorar texturas ou até mesmo criar padrões matemáticos. Essa riqueza de possibilidades estimula a criatividade e a autonomia das crianças, permitindo que elas sigam seus interesses e descubram novas formas de aprender.

Além disso, a materialidade está intimamente ligada ao contexto cultural e social em que a criança está inserida. Os materiais que fazem parte do cotidiano das

crianças, como elementos da natureza ou objetos do dia a dia, carregam significados que são construídos coletivamente. Por exemplo, uma folha seca pode ser vista como um tesouro por uma criança que a encontrou durante um passeio no parque, ou como um elemento para compor uma obra de arte coletiva. Essas experiências compartilhadas fortalecem os vínculos entre as crianças e entre elas e o ambiente, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Em resumo, os materiais e as materialidades são elementos essenciais na educação infantil, pois possibilitam que as crianças explorem, criem e aprendam de forma ativa e significativa. Eles são mais do que simples objetos; são ferramentas que conectam a criança ao mundo, permitindo que ela expresse suas ideias, construa conhecimentos e desenvolva habilidades essenciais para seu crescimento integral. Ao valorizar os materiais e suas materialidades, os educadores criam ambientes ricos em possibilidades, que inspiram a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças.

2.2. A IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os materiais são fundamentais para o desenvolvimento sensorial, cognitivo e emocional das crianças, pois funcionam como ferramentas que facilitam a exploração, a descoberta e a construção de conhecimentos. Eles são mais do que simples objetos; são mediadores que conectam a criança ao mundo, permitindo que ela vivencie experiências concretas e significativas. Por meio da interação com diferentes materiais, as crianças desenvolvem habilidades essenciais para seu crescimento integral, como a coordenação motora, o raciocínio lógico, a criatividade e a capacidade de expressão. Esses recursos são, portanto, pilares que sustentam uma educação infantil de qualidade, promovendo o desenvolvimento físico, intelectual e socioafetivo.

No âmbito sensorial, os materiais oferecem estímulos que ajudam as crianças a explorar e compreender o mundo ao seu redor. Cores vibrantes, texturas variadas, formas geométricas, sons melodiosos e cheiros distintos despertam a curiosidade e aguçam os sentidos, contribuindo para o desenvolvimento perceptivo. Por exemplo, brincar com areia, água ou massinha permite que as crianças experimentem diferentes sensações táteis, como a maciez da argila, a fluidez da água ou a granularidade da areia. Essas experiências sensoriais são a base para a construção de conceitos mais complexos, como noções de volume, peso, textura e temperatura. Além disso, materiais que produzem sons, como instrumentos musicais ou chocalhos, estimulam a audição e a percepção rítmica, enquanto atividades com cores e formas ajudam a desenvolver a discriminação visual. Essas vivências são essenciais para que as crianças construam um repertório sensorial rico, que servirá de alicerce para aprendizagens futuras.

No aspecto cognitivo, os materiais são ferramentas poderosas para a aprendizagem. Eles estimulam a curiosidade, a imaginação e a resolução de problemas, incentivando as crianças a pensar de forma crítica e criativa. Blocos de montar, por exemplo, podem ser usados para trabalhar noções de equilíbrio, geometria e planejamento espacial. Ao construir torres, pontes ou casas, as crianças aprendem a testar hipóteses, superar desafios e compreender conceitos matemáticos de forma lúdica. Jogos de encaixe e quebra-cabeças, por sua vez, ajudam no desenvolvimento do raciocínio lógico e da concentração, enquanto brincadeiras com números, letras e formas geométricas introduzem noções básicas de matemática e alfabetização. Além disso, materiais não estruturados, como pedras, folhas e sucata, incentivam a criatividade e a capacidade de transformar objetos simples em algo novo e significativo. Essas atividades não só desenvolvem habilidades cognitivas, mas também fortalecem a confiança das crianças em sua capacidade de aprender e resolver problemas.

No campo emocional, os materiais têm um papel importante na expressão de sentimentos e na construção da autoestima. Atividades artísticas, como pintura, desenho e modelagem com massinha, permitem que as crianças externalizem suas emoções e ideias de forma criativa. Essas práticas não só ajudam no desenvolvimento da coordenação motora fina, mas também promovem a autoconfiança, pois as crianças se sentem capazes de criar algo único e significativo. Por exemplo, ao pintar um quadro ou moldar uma figura com massinha, a criança experimenta um senso de realização e orgulho, fortalecendo sua autoimagem e autoconceito. Além disso, a interação com materiais em grupo, como brincar com blocos ou participar de uma atividade coletiva de pintura, fortalece os vínculos afetivos e a capacidade de colaboração. Essas experiências ajudam as crianças a desenvolverem empatia, respeito e habilidades de comunicação, essenciais para a convivência social.

Os materiais também são essenciais para promover a interação social. Ao compartilhar brinquedos, jogos e atividades, as crianças aprendem a negociar, cooperar e respeitar o espaço do outro. Por exemplo, uma brincadeira com blocos de montar pode se transformar em um projeto coletivo, em que as crianças precisam dialogar, dividir tarefas e resolver conflitos para alcançar um objetivo comum. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como empatia, comunicação e trabalho em equipe. Além disso, atividades em grupo com materiais artísticos, como pinturas coletivas ou esculturas colaborativas, incentivam a troca de ideias e a valorização das contribuições de cada criança, fortalecendo o senso de comunidade e pertencimento.

Além disso, os materiais podem ser adaptados para atender às necessidades e interesses específicos de cada criança, promovendo a inclusão e o respeito à

diversidade. Por exemplo, crianças com deficiência visual podem se beneficiar de materiais com texturas e sons distintos, como blocos com superfícies variadas ou instrumentos musicais, que estimulam a percepção tátil e auditiva. Já aquelas com dificuldades motoras podem utilizar recursos adaptados, como pincéis com cabos mais grossos ou blocos de montar maiores, que facilitam a manipulação. Dessa forma, os materiais se tornam ferramentas de democratização do acesso à aprendizagem, garantindo que todas as crianças possam participar ativamente das atividades e desenvolver suas potencialidades.

Em suma, os materiais são elementos indispensáveis na educação infantil, pois proporcionam experiências ricas e diversificadas que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Eles estimulam a curiosidade, a criatividade e a autonomia, ao mesmo tempo em que promovem a interação social e a expressão emocional. Cabe ao educador selecionar e organizar esses recursos de forma intencional, criando ambientes que inspirem a exploração e a aprendizagem significativa. Ao investir em materiais de qualidade e diversificados, estamos investindo no futuro das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo com confiança, criatividade e empatia.

2.3. TIPOS DE MATERIAIS E SEUS USOS

O professor tem um papel crucial na seleção e organização dos materiais, garantindo que eles sejam seguros, acessíveis e adequados à faixa etária das crianças. Essa escolha

ão deve ser aleatória, mas sim intencional, alinhada aos objetivos pedagógicos e às necessidades de desenvolvimento do grupo. Por exemplo, materiais muito complexos podem frustrar as crianças, enquanto aqueles muito simples podem não oferecer desafios suficientes. O educador deve, portanto, conhecer profundamente as características e os interesses de suas turmas, selecionando recursos que estimulem a curiosidade e a aprendizagem de forma equilibrada.

Além disso, o educador deve observar atentamente como as crianças interagem com os materiais, identificando suas preferências, dificuldades e formas de exploração. Essa observação é fundamental para compreender como cada criança se relaciona com o mundo e como os materiais podem ser utilizados para ampliar suas experiências. A intervenção do professor deve ser cuidadosa e respeitosa, buscando enriquecer as brincadeiras e atividades sem interferir demais na autonomia das crianças. Por exemplo, ao perceber que uma criança está construindo uma torre com blocos, o professor pode sugerir a inclusão de novos elementos, como figuras de animais, para ampliar a narrativa da brincadeira. No entanto, é importante que essa

intervenção não desvie o foco da criança, mas sim amplie suas possibilidades de exploração.

A criação de espaços organizados e convidativos também é essencial para promover a autonomia e a curiosidade das crianças. Um ambiente bem estruturado permite que as crianças saibam onde encontrar os materiais que desejam utilizar, incentivando a independência e a iniciativa. Por exemplo, prateleiras baixas com brinquedos organizados por categorias (blocos, jogos, materiais artísticos) facilitam o acesso e a escolha das crianças. Além disso, os espaços devem ser flexíveis, permitindo que as crianças reorganizem os materiais de acordo com suas necessidades e interesses. Um cantinho de leitura aconchegante, uma área de artes com mesas amplas e um espaço externo com elementos naturais são exemplos de ambientes que estimulam a exploração e a criatividade.

Outro aspecto fundamental na organização dos espaços e tempos da educação infantil refere-se à rotatividade dos materiais. Manter todos os recursos disponíveis ao mesmo tempo pode não apenas sobrecarregar as crianças, mas também diminuir o interesse e a qualidade das interações com os objetos. Isso ocorre porque a exposição constante e irrestrita a uma grande quantidade de materiais pode gerar dispersão, dificultando a concentração e a exploração significativa. De acordo com Horn (2017), a organização intencional do espaço e a gestão dos recursos são elementos centrais na qualidade do ambiente educativo, uma vez que influenciam diretamente a maneira como as crianças interagem, aprendem e constroem sentidos.

Nesse sentido, a prática de organizar rodízios de materiais apresenta-se como uma estratégia eficiente para manter o ambiente dinâmico, estimulante e desafiador. Essa estratégia consiste em disponibilizar determinados materiais por um período de tempo e, posteriormente, substituí-los por outros, promovendo a alternância de recursos e evitando tanto a monotonia quanto a saturação. Kishimoto (2011) ressalta que o brincar só se torna educativo quando oferece novos desafios, permitindo à criança experimentar, testar hipóteses e ressignificar os objetos em diferentes contextos. Assim, ao introduzir periodicamente novos materiais e retirar aqueles já amplamente explorados, o professor cria oportunidades para que as crianças descubram novas possibilidades de ação, ampliem suas aprendizagens e mantenham viva a curiosidade.

Além de potencializar o interesse, a rotatividade dos materiais também favorece o desenvolvimento da atenção e da concentração. Vygotsky (2007) destaca que a aprendizagem se dá de maneira mais significativa quando o sujeito é colocado diante de situações que despertam sua curiosidade e exigem níveis crescentes de engajamento. Ao introduzir novos objetos ou reorganizar os já existentes, o educador

cria condições para que as crianças mobilizem processos cognitivos complexos, como a resolução de problemas, a comparação, a inferência e a criação de estratégias próprias. Essa dinâmica se aproxima da noção de "zona de desenvolvimento proximal", na qual a criança é desafiada a ir além de suas capacidades atuais, contando com o apoio de pares e adultos para avançar.

Outro ponto relevante é que a rotatividade permite valorizar a qualidade das experiências em detrimento da quantidade de recursos. Brougère (2010) lembra que os objetos não possuem significados fixos; eles adquirem sentido a partir do uso que as crianças fazem deles em contextos de brincadeira. Quando um mesmo material é reintroduzido após um período de ausência, ele pode ser ressignificado pelas crianças, ganhando novas funções e ampliando o repertório de brincadeiras. Isso revela que a riqueza da experiência não depende da diversidade infinita de materiais, mas da forma como esses recursos são apresentados e explorados.

Contudo, a simples organização de materiais não é suficiente. É indispensável reconhecer o papel do professor como mediador das interações entre as crianças e os recursos disponíveis. Mais do que oferecer objetos, cabe ao educador criar condições para que as crianças os utilizem de maneira significativa, tanto individualmente quanto em grupo. Malaguzzi (1999), criador da abordagem de Reggio Emilia, afirma que o professor deve adotar a postura de pesquisador, observando atentamente as iniciativas infantis, registrando os processos de aprendizagem e intervindo de modo sensível e intencional, a fim de ampliar as possibilidades de exploração.

Essa mediação inclui a promoção de experiências colaborativas, nas quais as crianças possam compartilhar ideias, construir coletivamente soluções e negociar regras para o uso dos materiais. Piaget (1994) já ressaltava que a cooperação é elemento essencial para o desenvolvimento moral e cognitivo, pois é na interação com os pares que a criança aprende a descentralizar-se, a considerar diferentes pontos de vista e a desenvolver estratégias de convivência. O educador, ao incentivar o trabalho coletivo, contribui não apenas para a aprendizagem dos conteúdos, mas também para a formação de sujeitos críticos, participativos e solidários.

Outro aspecto essencial da mediação é o trabalho pedagógico com os conflitos. Situações de disputa por materiais ou discordâncias sobre como utilizá-los são comuns em contextos educativos. Longe de serem vistas como obstáculos, essas situações podem ser convertidas em oportunidades de aprendizagem socioemocional. Segundo Vygotsky (2007), é no diálogo e na interação que as crianças constroem novas formas de pensamento e internalizam valores sociais. Dessa forma, ao intervir de maneira sensível e construtiva, o professor ensina estratégias de negociação, empatia e respeito, preparando as crianças para lidar de forma positiva com os desafios das

relações humanas.

A mediação também envolve a valorização das produções das crianças, sejam elas concretas (como construções, desenhos ou objetos criados) ou simbólicas (como histórias inventadas, jogos de faz de conta ou narrativas coletivas). De acordo com Barbosa e Horn (2008), quando o educador expõe, registra e compartilha as produções infantis, transmite às crianças a mensagem de que suas ideias e criações são importantes, fortalecendo sua autoestima e sua motivação para continuar aprendendo. Essa valorização contribui para a construção de um ambiente coletivo de aprendizagem, em que cada criança reconhece e respeita as conquistas dos colegas.

Assim, a mediação docente vai muito além da simples organização dos materiais. Ela se configura como um ato pedagógico intencional e reflexivo, que busca potencializar o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões motora, cognitiva, social e emocional. Ao planejar a rotatividade dos materiais, incentivar a colaboração, mediar conflitos e valorizar as produções, o educador assume uma postura comprometida com a formação de crianças autônomas, criativas e críticas. Como defende Freire (1996), ensinar é criar condições para que os sujeitos produzam e construam conhecimento a partir de suas próprias experiências. Nesse sentido, a organização do ambiente e a mediação docente devem ser entendidas como práticas que, em conjunto, favorecem não apenas o desenvolvimento individual, mas também a formação de uma comunidade de aprendizagem solidária e democrática.

2.4. A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

O professor tem um papel crucial na seleção e organização dos materiais, garantindo que eles sejam seguros, acessíveis e adequados à faixa etária das crianças. Essa escolha não deve ser aleatória, mas sim intencional, alinhada aos objetivos pedagógicos e às necessidades de desenvolvimento do grupo. Por exemplo, materiais muito complexos podem frustrar as crianças, enquanto aqueles muito simples podem não oferecer desafios suficientes. O educador deve, portanto, conhecer profundamente as características e os interesses de suas turmas, selecionando recursos que estimulem a curiosidade e a aprendizagem de forma equilibrada.

Além disso, o educador deve observar atentamente como as crianças interagem com os materiais, identificando suas preferências, dificuldades e formas de exploração. Essa observação é fundamental para compreender como cada criança se relaciona com o mundo e como os materiais podem ser utilizados para ampliar suas experiências. A intervenção do professor deve ser cuidadosa e respeitosa, buscando enriquecer as brincadeiras e atividades sem interferir demais na autonomia das crianças. Por exemplo, ao perceber que uma criança está construindo uma torre com

blocos, o professor pode sugerir a inclusão de novos elementos, como figuras de animais, para ampliar a narrativa da brincadeira. No entanto, é importante que essa intervenção não desvie o foco da criança, mas sim amplie suas possibilidades de exploração.

A criação de espaços organizados e convidativos também é essencial para promover a autonomia e a curiosidade das crianças. Um ambiente bem estruturado permite que as crianças saibam onde encontrar os materiais que desejam utilizar, incentivando a independência e a iniciativa. Por exemplo, prateleiras baixas com brinquedos organizados por categorias (blocos, jogos, materiais artísticos) facilitam o acesso e a escolha das crianças. Além disso, os espaços devem ser flexíveis, permitindo que as crianças reorganizem os materiais de acordo com suas necessidades e interesses. Um cantinho de leitura aconchegante, uma área de artes com mesas amplas e um espaço externo com elementos naturais são exemplos de ambientes que estimulam a exploração e a criatividade.

Outro aspecto importante na organização do espaço educativo diz respeito à rotatividade dos materiais. Manter todos os recursos disponíveis ao mesmo tempo pode provocar uma sobrecarga cognitiva e sensorial nas crianças, diminuindo seu interesse e engajamento no processo exploratório. De acordo com Kishimoto (2011), o brincar, para ser significativo, precisa estar apoiado em contextos que favoreçam a curiosidade, a investigação e a autonomia. Quando o ambiente oferece uma quantidade excessiva de estímulos, a criança tende a se dispersar, explorando os objetos de maneira superficial. Nesse sentido, a prática de organizar rodízios de materiais revela-se uma estratégia eficaz para promover aprendizagens mais profundas e intencionais.

A ideia central da rotatividade consiste em apresentar gradativamente novos recursos, ao mesmo tempo em que se retiram aqueles que já foram amplamente explorados. Essa dinâmica mantém o espaço de aprendizagem vivo e atrativo, permitindo que as crianças descubram diferentes formas de interação com os materiais. Segundo Horn (2017), a qualidade da experiência educativa não está na quantidade de recursos oferecidos, mas na forma como esses recursos são apresentados e mediados pelo professor. Ao trazer periodicamente novos materiais, o educador incentiva a descoberta e a ressignificação, estimulando a imaginação e a criatividade infantil.

Além disso, a rotatividade contribui para o desenvolvimento da atenção e da concentração. Vygotsky (2007) ressalta que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando o sujeito é desafiado por situações novas, que estão um pouco além de suas capacidades atuais, mas ainda dentro daquilo que pode ser alcançado com o apoio de outros. Ao oferecer novos materiais de forma planejada, o professor

cria situações de aprendizagem que se aproximam dessa “zona de desenvolvimento proximal”, despertando nas crianças o interesse por novas descobertas e promovendo avanços em sua trajetória de desenvolvimento.

Outro ponto a destacar é que a prática da rotatividade dos materiais favorece a sustentabilidade do brincar. Em vez de investir em uma quantidade excessiva de brinquedos ou recursos, o professor pode valorizar aqueles já existentes, reorganizando-os em momentos diferentes e em novas combinações. De acordo com Brougère (2010), o brincar é sempre um processo de reinvenção: os objetos não possuem um único significado, mas são constantemente ressignificados pelas crianças a partir de suas experiências. Nesse sentido, ao reintroduzir materiais já conhecidos em outro contexto, o educador possibilita que as crianças atribuam novos sentidos, reforçando a criatividade e a imaginação.

No entanto, a organização e a rotatividade dos materiais, por si só, não são suficientes. O papel do professor como mediador é fundamental nesse processo. Mais do que disponibilizar recursos, o educador deve atuar como facilitador da interação entre as crianças e os materiais, criando oportunidades para que elas explorem, criem e aprendam de maneira colaborativa. De acordo com Malaguzzi (1999), referência na abordagem de Reggio Emilia, o professor deve assumir uma postura de pesquisador, observando atentamente os interesses das crianças, intervindo de forma sensível e propondo situações que ampliem as possibilidades de experimentação.

Essa mediação envolve também o incentivo ao trabalho coletivo. Piaget (1994) destaca que, na infância, a cooperação é um dos pilares para o desenvolvimento moral e cognitivo, pois é a partir da interação com os pares que a criança aprende a negociar, a esperar sua vez e a respeitar diferentes pontos de vista. Quando o professor promove atividades em que os materiais são compartilhados, cria-se um contexto de colaboração, no qual as crianças aprendem não apenas a explorar os recursos, mas também a conviver com o outro, construindo relações de respeito e solidariedade.

Outro aspecto central da mediação docente é o trabalho com os conflitos. Conflitos fazem parte da vida coletiva e, quando mediados adequadamente, podem se transformar em oportunidades de aprendizagem. Para Vygotsky (2007), é no diálogo e na interação social que se constroem novas formas de pensamento. Assim, ao intervir em situações de disputa por materiais ou discordâncias no uso dos recursos, o professor não apenas organiza o ambiente, mas também ensina habilidades socioemocionais fundamentais, como a escuta, o diálogo e a resolução pacífica de problemas.

Além disso, a valorização das produções das crianças deve ser parte integrante da mediação docente. Segundo Barbosa e Horn (2008), ao expor, registrar e

compartilhar as produções infantis, o educador comunica às crianças que seu trabalho é importante, reconhecendo o valor das suas descobertas. Isso fortalece a autoestima e a motivação, ao mesmo tempo em que cria um ambiente de aprendizagem coletivo, no qual cada criança pode aprender com as experiências dos colegas.

Dessa forma, a mediação do professor vai além da simples organização dos materiais. Trata-se de um ato intencional e reflexivo, fundamentado em escolhas pedagógicas que buscam potencializar o desenvolvimento integral da criança. O professor precisa planejar, observar, avaliar e ressignificar continuamente sua prática, reconhecendo que o brincar e a interação com materiais não são atividades aleatórias, mas oportunidades ricas de aprendizagem.

Portanto, integrar a rotatividade dos materiais e a mediação ativa do professor na educação infantil significa promover ambientes dinâmicos, desafiadores e inclusivos, que respeitam o ritmo individual das crianças e incentivam sua autonomia. Mais do que fornecer recursos, trata-se de criar condições para que cada criança se reconheça como sujeito criador, capaz de construir significados, desenvolver-se integralmente e aprender em colaboração com os outros. Como ressalta Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção e construção. Assim, o papel do professor na organização e mediação dos materiais é, antes de tudo, um compromisso com uma educação emancipadora, que valoriza a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os materiais e materialidades são elementos fundamentais na educação infantil, pois proporcionam experiências ricas e significativas que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Eles não são meros objetos, mas ferramentas que possibilitam a exploração, a descoberta e a construção de conhecimentos. Por meio da interação com diferentes materiais, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais, além de expressarem sua criatividade e imaginação. Nesse sentido, os materiais funcionam como mediadores entre a criança e o mundo, permitindo que ela vivencie, experimente e compreenda conceitos de forma concreta e lúdica.

A escolha intencional desses recursos, aliada à mediação do professor, é crucial para criar ambientes educativos que estimulem a criatividade, a autonomia e a socialização. O educador deve selecionar materiais que sejam seguros, acessíveis e adequados à faixa etária das crianças, além de garantir que eles sejam diversificados e desafiadores. A organização dos espaços também desempenha um papel importante, pois ambientes bem estruturados e convidativos incentivam a exploração

e a curiosidade. O professor, ao observar como as crianças interagem com os materiais, pode intervir de forma sutil, propondo novas possibilidades e ampliando as experiências de aprendizagem.

É essencial que os educadores estejam atentos à qualidade e à diversidade dos materiais oferecidos, garantindo que eles atendam às necessidades e interesses das crianças. Materiais naturais, como folhas, pedras e água, podem proporcionar experiências sensoriais únicas, enquanto sucatas e objetos recicláveis estimulam a criatividade e a consciência ambiental. Já os materiais estruturados, como blocos de montar e quebra- cabeças, ajudam no desenvolvimento de habilidades específicas, como o raciocínio lógico e a coordenação motora fina. A combinação desses diferentes tipos de materiais enriquece o repertório de experiências das crianças, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Investir em materiais e materialidades é investir no futuro das novas gerações. Uma educação infantil que valoriza a interação com materiais diversificados e de qualidade prepara as crianças para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, desenvolvendo habilidades como a resolução de problemas, a colaboração e a expressão criativa. Além disso, ao proporcionar experiências positivas e enriquecedoras nos primeiros anos de vida, estamos contribuindo para a formação de indivíduos mais autônomos, curiosos e capazes de aprender ao longo da vida. Portanto, a atenção aos materiais e materialidades na educação infantil não é apenas uma questão pedagógica, mas um compromisso com o desenvolvimento humano e social.

4. REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2010.

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

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2011. MALAGUZZI, L. **As cem linguagens da criança.** Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias, Ideias e Filosofia Básica na Abordagem de Reggio Emilia.** Reggio Children, 1998.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Educação Infantil: Saberes e Fazeres da Formação de Professores.** Campinas: Papirus, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

KATIA FERREIRA DOS SANTOS

RESUMO

O presente estudo analisa os desafios e as perspectivas da formação de professores no Brasil, considerando o nexo entre o percurso histórico, as políticas públicas e as exigências da sociedade contemporânea. A formação docente é compreendida como pilar estratégico para a promoção de uma educação de qualidade, capaz de mitigar desigualdades e assegurar o direito à aprendizagem. Por meio de uma revisão bibliográfica, abordam-se as legislações vigentes, os obstáculos estruturais que cercam o magistério e as práticas emergentes que visam à valorização profissional. Os resultados indicam que a consolidação de uma formação crítica e reflexiva é indissociável de políticas de Estado perenes. Conclui-se que o avanço educacional brasileiro depende de uma articulação orgânica entre a formação inicial sólida, a continuidade do desenvolvimento profissional e condições dignas de trabalho.

Palavras-chave: Formação de professores; Políticas educacionais; Valorização docente; Práxis pedagógica.

ABSTRACT

This study analyzes the challenges and perspectives of teacher education in Brazil, considering the link between historical development, public policies, and the demands of contemporary society. Teacher education is understood as a strategic pillar for promoting quality education, capable of mitigating social inequalities and ensuring the right to learning. Through a literature review, current legislation, structural obstacles surrounding the teaching profession, and emerging practices aimed at professional appreciation are addressed. The results indicate that the consolidation of critical and reflective training is

inseparable from long-term State policies. It is concluded that Brazilian educational progress depends on an organic articulation between solid initial training, continuous professional development, and dignified working conditions.

Keywords: Teacher education; Educational policies; Teacher appreciation; Pedagogical praxis.

INTRODUÇÃO

A formação de professores ocupa o centro dos debates sobre a eficácia e o sentido social da educação no Brasil. Em um território marcado por acentuadas disparidades socioeconômicas, a qualificação dos profissionais do magistério não representa apenas um requisito técnico, mas um imperativo ético para a garantia de uma educação democrática. Como observa Saviani (2009), a qualidade dos processos educativos é diretamente proporcional à solidez da formação docente, uma vez que o professor atua como o principal mediador na construção do conhecimento e no desenvolvimento das potencialidades discentes.

Contudo, o percurso histórico dessa formação no país revela tensões entre a prescrição legal e a realidade das instituições formadoras. Embora marcos regulatórios recentes tenham buscado elevar o status da profissão, ainda persistem gargalos que comprometem a articulação entre teoria e prática. Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre esse cenário, examinando as bases legais, os desafios da carreira e as possibilidades pedagógicas que se descortinam no horizonte da educação brasileira.

1. DESENVOLVIMENTO

1.1. Notas sobre a trajetória histórica e legal

A gênese da formação docente no Brasil reflete as contradições de um sistema educacional que, por longo tempo, serviu a interesses elitistas. Se no período colonial a instrução era fragmentada e de cunho confessional, foi apenas

no século XIX que as Escolas Normais sinalizaram uma tentativa de sistematização da preparação pedagógica. No século XX, as reformas influenciadas pelo movimento da Escola Nova introduziram a necessidade de metodologias que valorizassem a atividade do aluno, deslocando o foco da mera erudição para a didática (ARANHA, 2006).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e a Constituição de 1988 estabeleceram um novo paradigma, exigindo a formação em nível superior para a atuação na educação básica. Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais reforçaram a urgência de uma base comum que integre conhecimentos científicos e saberes pedagógicos. Entretanto, conforme adverte Gatti (2010), a existência de marcos normativos avançados não apaga o distanciamento entre o currículo acadêmico e a complexidade do cotidiano escolar, evidenciando a necessidade de currículos que dialoguem mais estreitamente com a realidade das redes de ensino.

1.2. Entraves na formação inicial e continuada

A despeito da expansão das licenciaturas, a formação de professores enfrenta obstáculos que transcendem o campo pedagógico. A desvalorização social da carreira, manifestada em salários pouco atrativos e condições de trabalho precárias, gera um desestímulo que afasta jovens talentos da docência. Além disso, observa-se uma excessiva fragmentação nos cursos de formação inicial, que muitas vezes priorizam o conteúdo disciplinar em detrimento da fundamentação pedagógica necessária para a transposição didática.

No que tange à formação continuada, Libâneo (2015) destaca que ela não deve ser confundida com treinamentos pontuais ou cursos isolados. O desenvolvimento profissional efetivo exige que a formação ocorra em serviço, permitindo ao docente refletir sobre sua própria prática. A descontinuidade de programas governamentais e as desigualdades regionais na oferta de capacitação técnica contribuem para um cenário de heterogeneidade que prejudica o fortalecimento de uma identidade profissional coesa.

1.3. Perspectivas para uma práxis renovada

Em resposta às limitações mencionadas, programas como o Pibid e a Residência Pedagógica têm se mostrado fundamentais para antecipar o contato do licenciando com o ambiente escolar, permitindo uma imersão que articula a teoria acadêmica à prática docente. Tais iniciativas fortalecem a compreensão da escola como um espaço de pesquisa e produção de saberes, e não meramente de aplicação de métodos.

A integração das tecnologias digitais e a adoção de metodologias que estimulem a autonomia — como a aprendizagem baseada em projetos e o ensino híbrido — também figuram como caminhos promissores. Para Moran (2015), o uso crítico dessas ferramentas na formação docente permite que o professor desenvolva competências para mediar o conhecimento em uma sociedade saturada de informações, transformando a sala de aula em um ambiente de investigação e criação.

Nesse contexto, a figura do educador deve ser compreendida sob a ótica da mediação crítica. De acordo com Freire (1996), a prática educativa exige o respeito aos saberes do educando e a convicção de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Essa perspectiva reforça que a formação docente de qualidade é aquela que prepara o profissional para um diálogo constante e emancipador, fundamental para a consolidação de uma educação democrática.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores no Brasil permanece em um estado de transição, onde avanços legislativos significativos coexistem com desafios estruturais persistentes. A análise empreendida demonstra que a melhoria da qualidade educacional é indissociável de um projeto de Estado que coloque a valorização do magistério como prioridade. Não se pode exigir uma educação transformadora sem que haja investimentos robustos em infraestrutura escolar, planos de carreira sustentáveis e políticas de formação que respeitem a autonomia do educador.

Conclui-se que o papel do professor, como mediador crítico e dialógico, exige uma formação que vá além do acúmulo de informações técnicas. É necessário fomentar uma postura investigativa e reflexiva que permita ao

profissional lidar com as incertezas da educação contemporânea. A consolidação de uma educação inclusiva e democrática depende, fundamentalmente, do reconhecimento de que o professor é o intelectual orgânico capaz de articular o saber científico à transformação da realidade social.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: MEC, 2014.
- CNE/CP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2009.

EDUCAÇÃO DOS AFETOS: ANALISANDO O MOVIMENTO RED PILL E BUSCANDO SAÍDAS À LUZ DE BELL HOOKS

DÉBORA SILVA MARIA[4]

RESUMO

O presente artigo analisa os desafios impostos pela ascensão do movimento Red Pill e da "manosfera" ou “machosfera” no cenário educacional contemporâneo. O problema central da pesquisa reside na forma como esses discursos digitais, pautados pelo determinismo biológico e pelo ressentimento de gênero, têm moldado a subjetividade de jovens estudantes, criando barreiras para uma educação voltada à equidade. O objetivo deste trabalho é investigar como o referencial teórico de bell hooks, especificamente suas reflexões sobre o patriarcado como sistema de dominação e a proposta de uma educação como prática da liberdade, oferece caminhos para a desconstrução dessas lógicas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada na análise de obras selecionadas de hooks em contraponto à retórica reativa da cultura Red Pill. As reflexões apontam que a educação sobre as relações de afeto e gênero devem transpassar o conteúdo programático, consolidando-se como um letramento emocional e digital que convide os sujeitos masculinos à vulnerabilidade e à parceria. Conclui-se que o pensamento de hooks permanece essencial para a formulação de estratégias pedagógicas que visem o afeto como potência.

Palavras-chave: Educação; bell hooks; Movimento Red Pill; Pedagogia Crítica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é construído em um contexto de crescente disseminação de discursos misóginos entre jovens brasileiros, intensificada pela atuação de comunidades digitais como a chamada “manosfera” ou “machosfera”, que têm influenciado a forma como masculinidades e relações de gênero são compreendidas e vivenciadas.

---

4 Graduação em História pela Universidade de Santo Amaro (**2015**); Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá (**2020);** Mestre em Ciências Humanas pela Universidade de Santo Amaro (**2023**); Professora de História na SEDUC-SP e Professora da Educação Infantil na SME-SP.

O termo “manosfera” vem do inglês *manosphere,* que é uma neologia com a palavra *blogsphere* (em português, “blogosfera”). O que vem se contornando como manosfera é um conjunto de sites, plataformas de streaming, fóruns e canais que reúnem homens e meninos, promovendo discursos de exaltação da masculinidade e de menosprezo do universo feminino, em especial ao feminismo (WESELOVSKI, 2022).

Na sua dissertação de mestrado, “Misoginia online: Manosfera e a red pill no ambiente virtual brasileiro” (2022), Ana Carolina Weselovski cria uma cartografia do movimento red pill na internet, expondo a estrutura que sustenta essa lógica misógina. Existe uma divisão em grupos, formados pelos ativistas dos direitos dos homens (*men’s right activists - MRA),* os artistas da sedução (*pick-up artists – PUA)*, os celibatários involuntários (*incels)* e os homens seguindo seu próprio caminho (*men going their own way – MGTOW).*

Os MRA focam em uma vertente política, alegando que os direitos conquistados pelas mulheres desfavorecem juridicamente os homens; os PUA adotam uma postura pragmática e manipulativa, focada em técnicas de "sedução" para a objetificação feminina; os MGTOW defendem o isolamento social e afetivo como forma de autopreservação contra o que consideram uma sociedade opressora ao masculino; e, por fim, os Incels representam a faceta mais radical e ressentida, caracterizada pela hostilidade aberta às mulheres devido à própria incapacidade de estabelecer vínculos sexuais ou afetivos. Em comum, esses grupos operam sob a lógica da "pílula vermelha" (*Red Pill*), enxergando a igualdade de gênero não como progresso social, mas como uma ameaça à identidade masculina.

O que une essas categorias diferentes de percepção e ação dentro do movimento *red pill* é o consenso de que a sociedade ocidental privilegia as mulheres, colocando-as em posições de prestígio e bem-estar social, sendo essa cultura chamada de ginocrêntrica. Nesse cenário, é defendido que o homem deve ocupar funções de trabalho pesado ou ir para guerras, enquanto as mulheres ficam restritas a proteção doméstica. Assim, o homem ocupa uma posição de submissão (WESELOVSKI, 2022).

A retórica da manosfera brasileira, impulsionada por portais como o *Movimento do Direito dos Homens* (sucessor do *A Voice for Men Brasil*), sustenta a tese do ginocentrismo, que interpreta a proteção histórica das mulheres no ambiente doméstico não como opressão, mas como um privilégio que teria colocado o homem em uma posição de subserviência e descartabilidade social.

Utilizando a metáfora da *red pill*, inspirada no filme *Matrix*, esses grupos propõem despertar os sujeitos masculinos para uma suposta "realidade oculta" onde eles seriam as verdadeiras vítimas do sistema. Essa construção discursiva é particularmente alarmante por operar uma inversão de papéis que invisibiliza as violências de gênero estruturais e as dinâmicas de dominação masculina, produzindo novos jogos de força que buscam legitimar o ressentimento e a subalternidade feminina sob o pretexto de uma busca por justiça.

É imperativo notar que a ascensão da manosfera no Brasil não ocorre de forma orgânica, mas é impulsionada pela digitalização das relações que sofistica discursos misóginos históricos. Através de algoritmos que priorizam o engajamento pelo conflito, jovens são expostos a uma inversão discursiva: a luta por equidade de gênero é apresentada como uma ameaça à identidade masculina, e a opressão histórica das mulheres é lida sob o prisma do 'ginocentrismo', que posicionaria o homem em um lugar de submissão e descartabilidade. Assim, o ambiente digital atua como um laboratório de ressentimento, onde a metáfora da “pílula vermelha” (*red pill)* oferece uma explicação simplista e sedutora para as frustrações individuais, transformando-as em ódio sistêmico.

O MACHISMO RECICLADO

Muito recentemente, a Netflix lançou a minissérie britânica *Adolescence* (“adolescência”, em português). A produção apresenta a cultura e ideologia *red pill,* exibindo os impactos que a cultura digital, apropriada por novas formas de opressão às mulheres, está gerando na formação das identidades masculinas (SILVA, 2025). Na série, o telespectador é levado por vários pontos de vista sobre a mesma situação: um adolescente mata com facadas uma colega da sua escola. A motivação do assassinato se expõe através de uma sequência de frustrações, reflexões e tomadas de decisão articuladas pela ideologia do

movimento red-pillado. O que fica exposto na série é que o discurso de ódio contra as mulheres se atualiza, se sofistica e alcança e forma novos grupos, afetando inclusive meninos ainda muito jovens, que nem acessaram a fase adulta e desenvolvimento de relacionamentos amorosos e sexuais profundos.

A minissérie *Adolescence* constitui um relevante recurso analítico ao retratar a radicalização de jovens pela cultura *red pill* e a subcultura *incel*. Integrados à "manosfera", esses grupos propagam a ideia de *inceldom*, que é um estado de celibato forçado pelo qual culpam sistematicamente as mulheres e o feminismo, caso que se enquadrada na situação atravessada pelo protagonista. A obra expõe como o ódio e a misoginia online deixam de ser abstrações virtuais para moldar identidades e práticas sociais de adolescentes na realidade, evidenciando a urgência de se discutir o impacto desses discursos na formação dos jovens. Podemos facilmente estabelecer um paralelo com a realidade brasileira.

Recentemente, em janeiro de 2026, na cidade do Rio de Janeiro, uma adolescente de 17 anos foi vítima de estupro coletivo no bairro de classe alta da zona sul da cidade. Um dos acusados, Vitor Hugo Oliveira Simonin, de 19 anos, se apresentou na 12ª Delegacia de Copacabana usando uma camiseta com a inscrição *'Regret Nothing'* (não se arrependa de nada, em português). A frase é utilizada como lema na cultura *red pill* e a camiseta é vendida por uma grande rede varejista no Brasil. Esse ato, que pode ser lido como ostentação do desapego ético e da ausência de empatia, materializa a retórica de insensibilidade promovida pela manosfera, onde a violência é lida como uma forma de resistência masculina. O fato reforça que o discurso de ódio às mulheres, propagado via redes sociais, não deve ser subestimado como 'apenas virtual', mas sim enfrentado como um grave problema de segurança pública que exige intervenções urgentes na formação subjetiva desses jovens.

Observa-se que o movimento *red pill* é uma atualização dos discursos misóginos do patriarcado que consolida historicamente a submissão feminina. Agora, ele se serve da digitalização das relações para atualizar a estrutura sofisticada de ódio as mulheres, sendo sintomático ao tensionamento contemporâneo de classe e consumo, conforme reforça Silva (2025):

> o movimento red-pill não é um fenômeno novo nem isolado: ele reinscreve esses discursos no contexto digital, representando o quanto é um sintoma de tensões sociais amplas, como a reação aos movimentos de libertação feminina e a crise do capitalismo tardio (SILVA, 2025, p. 38).

Nesse cenário, a educação emerge como um espaço potente para a superação das práticas misóginas disseminadas pela *manosfera*. Curiosamente, essa mesma potência pedagógica é reconhecida pelo movimento *red pill*, que elege a escola como alvo de combate para frear avanços sociais, especialmente no que tange ao debate sobre educação sexual e de gênero. Segundo Silva (2025), esse fenômeno ganhou força no Brasil a partir de 2018, quando o discurso conservador 'Deus, Pátria e Família' (alinhado às bases do movimento) mobilizou boicotes e perseguições a currículos escolares que propunham discussões sobre sexualidade, identidades e relações de equidade. Ao atacar a autonomia do ensino, esses grupos buscam neutralizar a capacidade da escola de formar sujeitos críticos, afetivos e diversos.

A escola virou campo de ataque do conservadorismo *red pill*, colocando o ensino de temas “desviantes” no seio familiar, destinando currículos escolares a temas que não façam parte da formação dos sujeitos enquanto seres sexuais, afetivos e diversos, ignorando as pluralidades de saberes, experiências e vivências, assim, uma educação “neutra”.

> Ao negar que a sexualidade deva ser nomeada, compreendida e debatida no espaço público da escola, o sujeito-red-pillado reforça a ideia de que o ideal é um sistema de ensino descentralizado, no qual as famílias possam escolher a formação “adequada” — o que, na prática, permite a perpetuação de discursos religiosos, anticientíficos e machistas sob o manto da liberdade (SILVA, 2025, p. 52).

A ESCOLA NO CAMPO DAS TENSÕES

Segundo Althusser (1985), a escola faz parte do aparato de ideologia do Estado, sendo um dos meios de assegurar que os valores dominantes se reproduzam nas relações humanas. Nesse sentido, pode-se afirmar que na formação de meninos e meninas, a escola é o meio utilizado para se reforçar o que é esperado de um e o que é esperado de outro. No entanto, esse espaço

também é o palco de resistências, como a própria luta de classes, abrindo a possibilidade de a educação ser estratégia de movimentação.

> Para tanto, importa interpretar a educação como uma instância dialética que serve a um projeto, a um modelo, a um ideal de sociedade. Ela medeia esse projeto, ou seja, trabalha para realizar esse projeto na prática. Assim, se o projeto for conservador, medeia a conservação; contudo, se o projeto for transformador, medeia a transformação; se o projeto for autoritário, medeia a realização do autoritarismo; se o projeto for democrático, medeia a realização da democracia. (LUCKESI, 1994, p. 49).

Carlos Luckesi (1994) e Paulo Freire (1987) nos alimentam com reflexões sobre a escola num lugar de emancipação, considerando a sala de aula como parte integrante de um projeto de sociedade democrática e includente. Assim, a importância de currículos que contemplem e debatam sobre a pluralidade humana são potentes para combater movimentos que renovam o fôlego do patriarcado, como o movimento *red pill.*

Pensando em estratégias possíveis, bell hooks, na sua obra Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade (2013), aponta para a formação e posicionamento dos professores e professoras no seu fazer pedagógico.

EDUCAÇÃO PARA O AMOR SAUDÁVEL: CONTRIBUIÇÕES DE BELL HOOKS

A ampliação de discursos sobre relações afetivas mediados por redes sociais tem impactado significativamente a forma como jovens compreendem o amor, o gênero e a convivência. Nesse contexto, conteúdos associados ao chamado movimento *red pill*, termo inspirado no filme The Matrix, têm difundido interpretações das relações afetivas baseadas em hierarquia, controle e desconfiança.

Diante desse cenário, torna-se urgente retomar perspectivas educacionais comprometidas com a formação integral dos sujeitos. A obra de bell hooks, especialmente Ensinando a Transgredir (2013), oferece um referencial potente

ao compreender a educação como prática de liberdade e como espaço de transformação das relações sociais.

Em Ensinando a transgredir (2013), bell hooks propõe uma concepção de educação que ultrapassa a transmissão de conteúdos e se constitui como prática emancipatória. Segundo a autora “a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades e nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade” (hooks, 2013, p. 273). Essa afirmação reposiciona a escola como espaço privilegiado de transformação, onde não apenas se aprende conteúdos, mas se constroem formas de ser e de se relacionar.

Hooks critica modelos tradicionais de ensino baseados na autoridade e na passividade dos estudantes, defendendo uma pedagogia engajada, na qual o processo educativo envolve o corpo, as emoções e a experiência. bell hooks (2013) aponta que estudantes pertencentes a grupos marginalizados frequentemente vivenciam processos educativos em que suas vozes não são legitimadas nem acolhidas, seja na discussão de conteúdos formais, seja na partilha de experiências pessoais. Em resposta a esse contexto, a autora propõe uma prática pedagógica que valorize a presença desses sujeitos em sala de aula, reconhecendo seu direito de expressão e a legitimidade dos saberes oriundos da experiência. Para hooks, ao integrar diferentes formas de conhecimento, inclusive aquelas construídas a partir das vivências dos estudantes, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo, democrático e potente. A partir dessa perspectiva, a formação afetiva, incluindo a aprendizagem sobre o amor, torna-se parte constitutiva do processo educativo.

Embora Ensinando a transgredir (2013) não trate exclusivamente do amor, a obra estabelece bases fundamentais para compreendê-lo como prática ética nas relações pedagógicas. Hooks defende que o ensino deve estar comprometido com o cuidado e com o respeito à integridade dos estudantes.

Os discursos associados ao movimento *red pill* apresentam uma concepção de relações afetivas centrada na lógica de poder, frequentemente baseada em controle emocional, hierarquização entre homens e mulheres, desvalorização do diálogo e da vulnerabilidade e rejeição de perspectivas

igualitárias. Essas narrativas entram em tensão direta com a pedagogia proposta por bell hooks, que valoriza a escuta, a reciprocidade e o respeito.

Para hooks (2013), o papel do professor e da professora ultrapassa a função de transmissor de conhecimento, assumindo uma dimensão relacional. Hooks destaca que o ensino exige presença, envolvimento e compromisso quando destaca gentilmente, como exemplo, sua trajetória pessoal, citando suas professoras com práticas engajadas em conhecer e reconhecer seus alunos e alunas. Essa perspectiva aponta para uma prática pedagógica que reconhece a importância da relação e do exemplo.

> Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado (HOOKS, 2013, p. 17-18).

No contexto da pedagogia engajada proposta por bell hooks, o papel do professor na construção de relações saudáveis ultrapassa a dimensão técnica do ensino e assume um caráter de troca mútua entre os sujeitos. Nesse sentido, construir relações baseadas no respeito e na escuta torna-se um elemento central da prática pedagógica, uma vez que o modo como o professor se relaciona com os estudantes ensina, na prática, formas de convivência. Ao experienciar relações pautadas no diálogo, no reconhecimento e na valorização de suas vozes, os estudantes passam a compreender o respeito não apenas como conceito abstrato, mas como prática concreta e constituinte através de todos na construção do espaço coletivo.

Articulado a isso, promover o diálogo crítico constitui uma estratégia fundamental para a formação de sujeitos reflexivos. Nesse sentido, hooks (2013) se alimenta diretamente das reflexões propostas pelo educador brasileiro Paulo Freire. Criar espaços em que os estudantes possam questionar discursos

sociais, incluindo aqueles amplamente difundidos nas redes digitais (considerando atualizar os meios de comunicação e socialização do século XXI), possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre valores, crenças e comportamentos. Tal prática está alinhada à perspectiva de educação como prática da liberdade, defendida por bell hooks, na medida em que incentiva os estudantes a problematizarem a realidade e a não a aceitarem de forma passiva, discussões já propostas por Freire e alinhavada à outras perspectivas por hooks (2013, p. 70).

Além disso, valorizar a expressão emocional é condição indispensável para a construção de relações mais conscientes e saudáveis. A pedagogia engajada reconhece que emoções não são obstáculos ao aprendizado, mas parte constitutiva do processo educativo. Ao legitimar sentimentos, acolher experiências e incentivar a expressão emocional, o professor e a professora contribuem para o desenvolvimento da autonomia afetiva dos estudantes, fortalecendo sua capacidade de estabelecer vínculos baseados no respeito e na responsabilidade. “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”, afirma a autora (hooks, 2013, p. 56).

No que se refere às dimensões do amor e dos afetos, bell hooks (2013) propõe que a sala de aula pode se constituir como um espaço privilegiado de reflexão crítica sobre as formas como esses sentimentos são construídos, vividos e, muitas vezes, esvaziados na sociedade contemporânea. Ao problematizar as relações entre subjetividade e estrutura social com seus alunos e alunas, a autora evidencia o papel do capitalismo na conformação das experiências afetivas, ao afirmar que “tiveram de pensar sobre o capitalismo e sobre como ele condiciona o modo como pensamos sobre o amor e o carinho, o modo como vivemos em nosso corpo, o modo como tentamos separar a mente do corpo” (hooks, 2013, p. 273). Nesse sentido, a educação se apresenta como um espaço fundamental para a reconfiguração crítica dessas experiências, possibilitando a construção de relações mais integradas, conscientes e humanas.

Por fim, enfrentar as desigualdades de gênero mostra-se essencial nesse processo, especialmente diante da permanência de padrões culturais que sustentam relações de dominação. Discutir criticamente esses padrões, problematizando estereótipos e desigualdades, permite ampliar as possibilidades de existência para meninos e meninas, favorecendo a construção de relações mais equitativas. Dessa forma, a prática docente, quando orientada por esses princípios, contribui não apenas para a aprendizagem de conteúdos, mas para a formação de sujeitos capazes de amar e se relacionar de maneira ética, consciente e não violenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo partiu da análise do avanço de discursos misóginos articulados no interior da chamada “manosfera”, com destaque para o movimento *red pill*, compreendendo-o não como um fenômeno isolado, mas como uma atualização contemporânea das estruturas patriarcais historicamente constituídas. Ao longo da discussão, evidenciou-se que tais discursos, amplamente disseminados por meio das redes digitais, têm impactado diretamente a formação subjetiva de jovens, especialmente meninos, ao oferecer explicações simplificadas e ressentidas para as dinâmicas de gênero, baseadas em hierarquia, controle e negação da equidade.

Nesse cenário, a escola se apresenta como um espaço tensionado, atravessado por disputas ideológicas, mas também como um território potente de resistência e transformação. Ao retomar autores como Althusser, Luckesi e Freire, foi possível compreender a educação como prática mediadora de projetos de sociedade, podendo tanto reproduzir quanto questionar estruturas de dominação. É justamente nesse ponto que a contribuição de bell hooks se mostra fundamental.

A partir de Ensinando a Transgredir (2013), evidenciou-se que a educação, quando orientada por uma pedagogia engajada, ultrapassa a dimensão conteudista e assume um compromisso mais profundo com a formação integral dos sujeitos. Nessa perspectiva, educar para o amor saudável não se configura

como um elemento acessório, mas como parte constitutiva de uma prática pedagógica comprometida com a liberdade, com o cuidado e com a construção de relações não violentas.

As reflexões desenvolvidas indicam que o enfrentamento aos discursos *red pill* no ambiente escolar não deve se limitar à negação ou ao silenciamento dessas narrativas, mas requer a construção de espaços de diálogo crítico, escuta ativa e elaboração emocional. Trata-se de promover um letramento que seja, ao mesmo tempo, afetivo e digital, capaz de instrumentalizar os estudantes para a análise das produções culturais que consomem e reproduzem.

Nesse sentido, destaca-se a centralidade do papel docente. Ao assumir uma postura ética e relacional, baseada na presença, na escuta e no reconhecimento dos e das estudantes, a professora e o professor não apenas ensinam conteúdos, mas encarnam, em suas práticas, outras possibilidades de convivência. Tal atuação contribui para a desconstrução de modelos de masculinidade baseados na dominação e abre espaço para a construção de identidades mais plurais, vulneráveis e responsáveis.

Por fim, conclui-se que uma educação que reflita sobre os afetos e gênero, à luz de bell hooks, deve estar comprometida com a construção do amor como prática social e política. Isso implica reconhecer o afeto não como fragilidade, mas como potência transformadora, capaz de tensionar estruturas de opressão e de inaugurar novas formas de relação. Em um contexto marcado pela disseminação de discursos de ódio e desigualdade, educar para o amor saudável é, portanto, um ato profundamente pedagógico e político.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. In: ALTHUSSER, Louis. **Lênin e a filosofia e outros textos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Pedro Serrano. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 161–218.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LUCKESI, Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

RÉU por estupro coletivo se entregou usando camiseta que dizia, em inglês, “se arrependa de nada”. *G1*, Rio de Janeiro, 9 mar. 2026. Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2026/03/09/reu-por-estupro-coletivo-se-entregou-usando-camiseta-que-dizia-em-ingles-se-arrependa-de-nada.ghtml. Acesso em: 13 mar. 2026.

SILVA, Bruno Martins da. **Movimento Red-Pill: os discursos do/no “novo” conservadorismo**. 2025. 86 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

WESELOVSKI, Ana Carolina. **Misoginia online: manosfera e a red pill no ambiente virtual brasileiro**. 2022. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/276712. Acesso em: 13 mar. 2026.

ALIMENTAÇÃO SAÚDAVEL NAS ESCOLAS PÚBLICAS E SEUS BENEFÍCIOS NA APRENDIZAGEM

ALISON DE OLIVEIRA IVO

Resumo

Este trabalho teve como temática a importância da alimentação saudável na infância, sendo essa realizada conjuntamente com a prática de exercícios físicos regulares. A aquisição de hábitos alimentares desde idades precoces é dependente de múltiplos determinantes integrados num modelo complexo e difícil de compreender. Nos primeiros anos de vida, para além dos fatores biológicos, os fatores sociais e ambientais determinam a é fundamental conhecer não só o que as crianças comem ou o que devem comer para tentar reverter a epidemia de obesidade, mas também como podemos fazê-las optar por uma alimentação mais saudável

Palavras-chave: Programa, Alimentação Saudável, Comportamento, Preferências e alimentares.

Abstract

This work has as its theme the importance of healthy eating in childhood, which is performed in conjunction with regular physical exercise. The acquisition of eating habits from early ages is dependent on multiple determinants integrated into a complex and difficult to understand model. In the first years of life, in addition to biological factors, social and environmental factors determine that it is fundamental to know not only what children eat or what they should eat to try to reverse the obesity epidemic, but also how we can make them choose for a healthier diet

Keywords: Program, Healthy Eating, Behavior, Preferences and Food.

1- INTRODUÇÃO

A alimentação saudável é um dos fatores importantes na qualidade de vida, mas para ter essa qualidade, devem existir outros hábitos, como a prática de atividade física, hábitos de higiene diária, entre outros. (LIMA, 2008) Segundo Sichieri (et. al. 2000) a nutrição saudável propicia um nível ótimo de saúde, devido ao aumento da obesidade e das doenças associadas à obesidade. “Hoje está provada a relação entre alimentação e saúde. Não há dúvida que alimentação de qualidade é fundamental para garantir uma boa qualidade de

vida. Somos o que comemos e como comemos". (MONTEIRO e COSTA, 2004 *apud* LIMA, 2008, p. 14)

Amaral (2008) *apud* Lima (2008) menciona a necessidade da conscientização de uma alimentação saudável começar com as crianças desde cedo, desde o nascimento, sendo essas praticas introduzidas pelos pais, pois esses são os primeiros responsáveis pela formação dos mesmos.

Uma boa alimentação é aquela que mantém o organismo em estado de saúde, ou seja, com osso e dentes fortes, peso e estatura de acordo com o biótipo do indivíduo, boa disposição, resistência às enfermidades, vontade de trabalhar e divertir-se, para isso se faz necessária uma dieta balanceada que contenha variados nutrientes com múltiplas funções. (LIMA, 2008, p. 14)

Sabe-se que a nutrição é fator essencial na manutenção da saúde, conforme evidenciado por Dartora (et. al, 2006, p. 201) *apud* Lima (2008, p. 15). No entanto, Lima (2008) menciona que essa conscientização deve ser realizada com um incentivo a promoção da saúde, ou seja, por meio da educação nutricional como uma necessidade atual, com amparo de profissionais com formação especifica em nutrição, para que a sociedade não encare esse tema com modismos ou costumes populares. Desta forma, a sociedade necessita de informações verídicas e confirmadas em pesquisas científicas acerca dos modos de obter uma boa alimentação, para assim contribuir para acalcar a qualidade de vida, 'além disso, os alimentos devem ser fornecidos em quantidades adequadas, nos momentos certos.

Segundo Lima (2008) a prática de atividades físicas, de forma regular e sistemática, associado à alimentação saudável, contribui para a promoção e manutenção da saúde, evitando o sedentarismo, que contribui para o surgimento de doenças crônico-degenerativas. Visando prevenir essas doenças, Sichieri (et. al. 2000) menciona ainda a prática de orientações para reduzir as deficiências nutricionais.

> Nos primeiros anos de vida, é essencial para o crescimento e desenvolvimento da criança uma alimentação qualitativa e quantitativamente adequada, pois ela proporciona ao organismo a energia e os nutrientes necessários para o bom desempenho de suas funções e para a manutenção de um bom estado de saúde. (PHILIPPI, ET. AL, 2003)

Desta forma, a criança de 6 e 7 anos estará sobre influência dos membros familiares, que lhe forneceram os alimentos para consumo, que segundo Philippi (et. al, 2003) podem ser os mesmos alimentos consumidos, com algumas adaptações durante o preparo e apresentação do alimento à criança, conforme sua idade. Assim, a criança desenvolverá hábitos alimentares conforme os hábitos dos membros de sua família. Moreira (2002) *apud* Lima (2008) também evidencia essa influência, mencionando que toda família deve ser envolvida no processo de conscientização, ou seja, todos devem realizar práticas alimentares saudáveis.

Nesta fase, a criança apresenta diminuição do apetite, pois ocorre uma redução na velocidade de ganho de peso e estatura, e assim consequente diminuição das demandas de energia e proteínas por quilo, se comparado com as do primeiro ano de vida.

Assim, a criança inicia o desenvolvimento de sua coordenação motora, onde irá começar a se alimentar sozinho. Desta forma, deve- se estabelecer horários regulares para as refeições, com utensílios adequados a idade da criança, para que os mesmos possa aceitar e experimentar novos alimentos, que devem ser saudáveis, pois nesta fazer a criança estará desenvolvendo seus hábitos alimentares. (PHILIPPI, *et. al,* 2003) Também ocorre nesta fase, o desenvolvimento de preferências alimentares, ou seja, haverá alimentos que a criança não irá gostar, e assim ocorrerá até sua fase adulta, independente se os demais membros familiares fazem o consumo deste alimento em questão. (MOREIRA, 2002, *apud* LIMA, 2008)

O apetite de crianças de 6 a 7 anos de idade é irregular, de tal modo que haverá dias em que ela aceitará determinado alimento, e em outros dias, recusará o mesmo, gerando ansiedade nos membros familiares. Desta forma Philippi (et. al, 2003) recomenda que os alimentos devem ser preparados, introduzidos e fornecidos a criança, conforme seu interesse, para assim contribuir na aprendizagem do consumo de uma dieta equilibrada. “A criança, ao experimentar e aceitar o alimento, apresenta uma grande chance de aprová-lo e incluí-lo em seus hábitos alimentares”. (PHILIPPI, *et. al,* 2003)

> Conduzir de forma apropriada a alimentação da criança requer cuidados relacionados aos aspectos sensoriais (apresentação visual, cores, formatos atrativos), à forma de preparo dos

> alimentos (temperos suaves, preparações simples e alimentos básicos), às porções adequadas à capacidade gástrica restrita e ao ambiente onde serão realizadas as refeições, que são fatores a serem considerados, visando a satisfação de necessidades nutricionais, emocionais e sociais, para a promoção de uma qualidade de vida saudável. (PHILIPPI, *et. al,* 2003)

Para um desenvolvimento corporal saudável, a criança deve consumir a quantidade necessária de alimentos, conforme seu potencial genético, não se preocupando com o tamanho corporal, mas sim com a ocorrência de deficiências no aprendizado, capacidade física e intelectual na vida adulta e/ou taxas de morbidade e mortalidade, devido às circunstâncias nutricionais e ambientais. (PHILIPPI, *et. al,* 2003)

2- DESENVOLVIMENTO

2.1- EDUCAÇÃO ALIMENTAR NO ÂMBITO EDUCACIONAL

A fase escolar é um período de desenvolvimento em que a criança se encontra envolvida em diferentes contextos que lhe possibilitam a aquisição de novas competências e aprendizagens. Estes contextos referem-se particularmente à família e à escola. Esta fase corresponde ao Estádio das Operações Concretas (Piaget, 1983 cit. por Lourenço, 2002) inicia- se por volta dos 6-7 anos, altura em que a criança consegue libertar-se da dependência perceptível e da linguagem egocêntrica. Os comportamentos da criança moldam-se, em grande parte, por meio de reforços (verbais e não verbais), modelagem e identificação com os outros (família e pares). O desenvolvimento da criança estrutura-se com base no aumento do controlo emocional, no reconhecimento dos papéis sociais e na aquisição de competências que lhe permitam conviver com as outras crianças da sua idade. É devido ao reconhecimento dos seus limites e da sensibilidade às exigências dos adultos que a criança consegue auto-regular os seus próprios comportamentos.

Nesta fase de desenvolvimento infantil que vai dos 6-7 anos até aos 9-10 anos, as crianças tendem a apresentar: uma forte motivação para frequentar a escola; um aumento dos horizontes intelectuais; um maior interesse no grupo de pares; um início de alguma autonomia por parte dos pais; um maior ganho de resiliência e um aumento da auto-identificação (Pikunas, 1979).

De acordo com Piaget as crianças em idade escolar têm a capacidade de aplicar operações lógicas, coerentes e concretas, e as acções mentais vão além da informação que é fornecida pela percepção. As crianças que utilizam o pensamento operatório concreto alcançam o primeiro nível de estabilidade cognitiva completa; são capazes de seriar, classificar, fazer correspondências; cada estado é concebido como uma transformação; compreendem que as transformações são reversíveis e assimiladas às operações; o pensamento concreto é uma extensão do real na direcção do virtual (apesar de não haver ainda a capacidade de criar hipóteses) (Lourenço, 2002).

Na idade escolar, tal como nas outras fases de desenvolvimento, a alimentação saudável é um dos determinantes para o adequado crescimento, desenvolvimento e manutenção da saúde das crianças. Como tal, o consumo de alimentos nesta fase deverá ser adequado às necessidades das crianças, e deverá incluir os diferentes nutrientes pertencentes aos grupos da Roda dos Alimentos, em porções equilibradas e variadas dos alimentos (Odgen, 2003).

Segundo Coimbra e Amaral (1994), as crianças em idade escolar deverão consumir, por dia, três porções (30g) de carne ou peixe, três porções (240 ml) de leite, três a quatro porções (100g) de hortaliças ou outros produtos agrícolas e duas porções (100g) de frutas. As crianças nesta fase deverão efectuar todas as refeições (pequenoalmoço, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar) de uma forma variada, equilibrada e completa. As quantidades calóricas aconselhadas para as crianças em idade escolar variam entre as 1800 e as 2000 calorias, nas situações em que as crianças praticam uma actividade física moderada (FAO, 2001).

Os hábitos alimentares aprendidos durante a infância determinam os comportamentos alimentares na idade adulta. Geralmente, estas rotinas traduzem-se nas crenças, atitudes e comportamentos parentais/familiares condicionados por factores de ordem económica, social e cultural. Também os factores ambientais, como a escola e os mass media (por exemplo a publicidade alimentar na televisão), têm demonstrado uma grande influência nas práticas alimentares das crianças (Odgen, 2003). Michela e Contento (1986) confirmaram a existência de concordância entre as crenças sobre determinados alimentos e a ingestão dos mesmos a partir do estádio operatório concreto

Conforme evidenciado, a construção de hábitos alimentares saudáveis,

deve ser realizada desde os primeiros anos de vida, sendo trabalhado no período escolar, com alunos do Ensino Fundamental. Acerca da educação nutricional Freitas (1997,

p. 01) *apud* Lima (2008, p. 15) enfatiza que:

> [...] tem papel importante na promoção de hábitos alimentares saudáveis, desde a infância, é considerada uma medida de alcance coletivo com o fim primordial de proporcionar conhecimentos necessários e a motivação coletiva para formar atitudes e hábitos de uma alimentação sadia, completa, adequada e variada.

Durante a primeira infância, muitos comportamentos estão sendo desenvolvimentos, incluindo os hábitos alimentares. Assim, o trabalho de educação alimentar no âmbito escolar, onde o educador atuará como agente principal na formação de hábitos alimentares saudáveis, irá exercer aprendizagem e influência à criança com hábitos alimentares não-saudáveis, ou seja, muitas vezes, as atitudes do educador frente à criança, servem de espelho mais intensamente do que as realizadas pelos membros familiares. (LIMA, 2008)

Moreira (2002) *apud* Lima (2008) menciona que uma alimentação e nutrição adequadas são direitos fundamentais, pois esses alcançam um desenvolvimento físico, emocional e intelectual satisfatório, promovendo a qualidade de vida. Sabe-se que a falta de recursos financeiros é um obstáculo a alimentação correta, mas ações de orientação e educativas devem ser desenvolvidas, visando combater males como a desnutrição e obesidade, pois assim a escola estará realizando sua parte, para tornar a comunidade mais saudável.

> A alimentação, envolvida por emoções e sensações, apresenta-se como um ato de convívio social, no qual os alimentos são fortes representações psicológicas criadas em cada indivíduo, a partir do seu relacionamento único e intransferível com os produtos a serem ingeridos por ele. Essas experiências são conduzidas desde o nascimento, com o aleitamento materno e, posteriormente, com ações e reações diante dos alimentos, e influenciadas constantemente pela forma como eles são oferecidos. (PHILIPPI, *et. al,* 2003)

Atualmente, as refeições são desregradas, ou seja, a família não se reúne mais para realizá-las, como ocorria antigamente, onde o jantar em família era uma tradição raramente quebrada. Lima (2008, p. 16) enfatiza acerca de a

alimentação ser um ato de convívio social:

> Atualmente, tornou-se comum a troca desta cerimônia, que era o jantar em família, pela praticidade dos alimentos congelados, que cada um prepara na hora em que chega ao lar, ou, muito pior, pelo imediatismo do fast-foods, com seus exageros calóricos, seus refrigerantes, açúcares e sais em demasia.

Este tipo de refeição, com comidas congelas, semi-prontas ou os fast-foods são prejudiciais tanto em adultos, e principalmente em crianças em pleno desenvolvimento, sendo uma provável sentença à obesidade, conforme Lima (2008). Outro fator que contribui para o desenvolvimento da obesidade infantil, no mundo industrializado é o consumismo de alimentos gordurosos, repletos de produtos químicos, que chamam e atraem a crianças por seus sabores, embalagens e propagandas.

Moreira (2002) *apud* Lima (2008) enfatiza que a mudança de hábitos é um grande desafio, principalmente pelo baixo nível de informação da população em relação às práticas alimentares saudáveis. No entanto, a realidade das crianças atualmente é muito diferente das crianças de 40, 50 anos atrás, devido às armadilhas que propiciam uma alimentação inadequada, que ocasionam problemas crônicos como a obesidade e distúrbios cardiovasculares. A autora Lima (2008) menciona como um desses fatores, o desenvolvimento das novas tecnologias, que surgiram para facilitar nas atividades mecânicas/repetitiva, visando proporcionar maior tempo em nossas próprias vidas, mas resultou em apressar as rotinas e mecanizar os relacionamentos. Para formar hábitos alimentares saudáveis, a escola pode auxiliar ao desenvolver consciência crítica frente ao que estão recebendo para comer, propiciando a opção de realizarem
suas próprias escolhas. (LIMA, 2008)

As fases da vida pré-escolar e escolar e da adolescência são excelentes momentos para uma orientação nutricional ativa e participativa, portanto, a alimentação deve ser saudável e adequada a cada uma destas fases, respeitando-se as características individuais. (PHILIPPI, *et. al,* 2003)

O adolescente que teve uma boa educação alimentar na infância, poderá adquirir outros hábitos alimentares, devido ao processo de independência em grande escala, ou melhor, de rebeldia durante esta fase de idade, onde mudará seus aspectos psicológicos, sociais e socioeconômicos, pela influência de

amigos, busca de autonomia e identidade, entre outros aspectos. No entanto, este adolescente poderá continuar seus bons hábitos de consumo, pois suas bases sólidas da infância estarão lá. (LIMA, 2008)

3- DOENÇAS ASSOCIADAS A MAUS HÁBITOS ALIMENTARES

Lima (2008) menciona que existem muitas doenças que são originadas, entre outras consequências, pelos maus hábitos alimentares. Entre elas, as mais comuns são a obesidade e a desnutrição, devido a uma alimentação inadequada e desequilibrada, pelo consumo de alimentos industrializados, pelo desequilíbrio de consumo de nutrientes e pelo sedentarismo.

Para prevenção da obesidade, considerada uma epidemia nos Estados Unidos, sendo também um fato no Brasil, conforme Sichieri (et. al. 2000), deve-se estabelecer dietas saudáveis, para prevenir esta doença e também o ganho de peso. Além disso, deve incluir a prática de atividades físicas, como um comportamento para uma vida saudável e assim promover a saúde.

> A obesidade é uma doença séria que traz consigo uma série de outras doenças e complicações. É fator de risco indiscutível para várias doenças - só para citar exemplos: diabetes mellitus, hipertensão arterial, alteração nos níveis de triglicérides e colesterol, infarto do miocárdio, derrame cerebral, tromboses, problemas ortopédicos e dermatológicos etc. A manutenção da obesidade ou o seu agravamento faz com que o indivíduo se torne cada vez mais propenso a quedas, riscos anestésicos, doenças graves e a morte precoce. A obesidade provoca também alterações sócio-econômicas e psicossociais: discriminação educativa, laboral e social, isolamento social, depressão e perda de auto- estima. Se o indivíduo com obesidade não se tratar, ele tende a engordar cada vez mais e também a comprometer cada vez mais sua saúde e qualidade de vida. (Franques, 2007, p. 01 apud Lima, 2008, p. 18)

Complementando o citado acima, Sichieri (et. al. 2000) menciona que a obesidade aumenta o risco de morbidade para as principais doenças crônicas, algumas delas já mencionadas, como: hipertensão, dislipidemia, diabetes, doença coronariana, alguns tipos de câncer e colecistite. No entanto, estratégias de prevenção e tratamento são um grande desafio deste século.

“Sem desprezar a influência de fatores genéticos, o aumento da obesidade é produto de uma sociedade que privilegia de modo atraente, alimentos calóricos”. (LIMA, 2008, p. 18) Além disso, esta sociedade empenhada em economizar tempo para o trabalho escolhe alimentos rápidos e fáceis de

preparar e comer.

Em relação a nutrientes, esses alimentos industrializados ou os fast-foods, são pobres se comparados aos alimentos naturais, além de conterem elementos nocivos à saúde, como conservantes e corantes. Desta forma, apesar das crianças adorarem esses alimentos, os mesmos são perigosos a esse público, não ignorando os demais, considerados jovens, adultos e idosos. (LIMA, 2008) De toda forma, esses alimentos contribuem para a desnutrição, onde Sichieri (et. al. 2000) menciona que uma das recomendações deve basear-se em alimentos, mais do que em nutrientes. Assim, a meta para prevenir a desnutrição e o estabelecimento de alimentos específicos, identificados pelos nutrientes que possuem.

No entanto, o estabelecimento destes alimentos é um grande desafio, devido ao baixo poder aquisitivo de milhões de brasileiros e ainda as condições precárias de saneamento básico, níveis de educação e serviços de saúde. “A fome e a desnutrição no país não se devem à escassez de produção de alimentos. Ao contrário, a agricultura nacional produz mais do que o suficiente para suprir as necessidades da população brasileira”. (Coutinho; Gentil & Toral, 2008) O problema está na distribuição deficitária, devido à infra-estrutura precária do Brasil.

As crianças atuais são mais sedentárias que seus pais quando criança, pois quase não brincam mais na rua, optando por ficarem em suas casas, vidradas no uso de computadores, jogos eletrônicos e televisão, não gastando muita energia e optando por alimentos gordurosos como doces, salgadinhos e refrigerantes, que são mais gostosos e fáceis de comer, mas que apresentam muitas calorias e são pobres em nutrientes, conforme salientado. (LIMA, 2008) No entanto, Sichieri (et. al. 2000) propõe que deve ocorrer um resgate dos hábitos alimentares saudáveis próprios da comida brasileira, resgatando o hábito principalmente de alguns alimentos, como o feijão, rico em fibras, ácido fólico e em ferro.

No Brasil, apesar da redução dos casos de desnutrição, o aumento

crescente do excesso de peso, que contribui para as doenças crônicas não transmissíveis, é um dos desafios das políticas públicas para a promoção da saúde.

Segundo estudos mencionados por Coutinho; Gentil & Toral (2008), essa realidade brasileira, deve-se a uma transição nutricional devido à má-alimentação. Os mesmos autores ainda mencionam que essas doenças são associadas às causas de mortes mais comuns atualmente, de modo que as doenças cardiovasculares representam a primeira causa de morte há pelo menos quatro décadas no Brasil.

Segundo Monte (2000) apud Lima (2008) uma das principais causas da desnutrição infantil é a pobreza, haja que essa doença tem origem multicausal. De toda forma, esta doença se desenvolve pelo déficit de nutrientes necessários ao metabolismo fisiológico, devido à falta ou problema na utilização do que é ofertado. Na maioria dos casos, o problema é a ingestão insuficiente, a fome ou doenças, em particular infecciosas, conforme salientado por Monteiro (2003).

Complementando, para Salgado (2004) apud Lima (2008) “a pessoa desnutrida geralmente apresenta massa corporal abaixo do normal para a idade e não tem energia para realizar as atividades normais”.

Durante a infância, o desmame precoce é uma das causas comuns de desnutrição, conforme mencionado por Monteiro (2003). Além dessa causa, o autor cita outras, como: “[...] higiene precária na preparação dos alimentos, o déficit específico da dieta em vitaminas e minerais e a incidência repetida de infecções, em particular doenças diarréicas e parasitoses intestinais”.

A desnutrição pode culminar na mortalidade, principalmente em crianças, se não for tratada a tempo. Além disso, ela ocasiona outros problemas, como: “[...] crescimento e desenvolvimento deficiente, maior vulnerabilidade a doenças infecciosas, comprometimento de funções reprodutivas e redução da capacidade de trabalho”. (MONDINI e MONTEIRO, 1998 apud LIMA, 2008, p. 19)

Por ocasionar crescimento e desenvolvimento deficiente, um dos métodos para aferir se a criança apresenta-se com desnutrição, é a medição de sua estatura, de modo que o resultado é positivo se a sua estatura for aquém dos dois desvios- padrão da média esperada para idade e sexo, conforme padrão internacional de crescimento recomendado pela OMS (Organização Mundial de

Saúde) (MONTEIRO, 2003).

O Ministério da Saúde tem investido em programas preventivos para a desnutrição, como o Fome Zero, demonstrando em pesquisas da PNDS-2006 (Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher), que o país tem reduzido a mortalidade infantil em 44% e a desnutrição infantil em 46%. A autora Salgado (2004) *apud* Lima (2008) menciona que o país tem comida para todos, bastando apenas ser distribuída e aproveitada, haja que o desperdício é tamanho. Para isso, deve-se incentivar e ensinar as crianças a cultivar bons hábitos alimentares.

De toda forma, tanto à obesidade quanto a desnutrição apresentam como melhor maneira de prevenção o diagnóstico precoce, além do incentivo as crianças, de manter hábitos alimentares saudáveis, para que tenham gosto de comer bem e de forma equilibrada, evitando que se torne obesa como criança e adulto. (LIMA, 2008)

Para o controle da obesidade, em muitos casos, há necessidade de controle da alimentação a partir da reeducação alimentar, se faz imprescindível também a inclusão de atividades físicas, tratamento psicológico, por ser um problema que altera a auto-estima, principalmente se tratando de crianças, podendo chegar a tratamentos clínicos e até psiquiátricos, visando sempre o bem-estar da criança e a cura desta doença do século. (LIMA, 2008, p. 20)

Sichieri (et. al. 2000) menciona vários aspectos para uma alimentação e nutrição saudável, entre eles os dez passos para uma alimentação adequada, que auxilia na manutenção de peso saudável, obesidade, doenças cardiovasculares, diabetes tipo 2 e osteoporose:

1) Consuma alimentos variados, em 4 refeições ao dia. Pular refeições não emagrece e prejudica a saúde;
2) Mantenha um peso saudável e evite ganhar peso após os 20 anos. Evite também o aumento da cintura;
3) Faça atividade física todos os dias. Inclua na sua rotina andar a pé, subir escada, jogar bola, dançar, passear e outras atividades;
4) Coma arroz e feijão todos os dias acompanhados de legumes e vegetais folhosos;
5) Coma 4 a 5 porções de frutas, todos os dias, na forma natural;

6) Reduza o açúcar. Evite tomar refrigerantes.
7) Para lanches coma frutas ao invés de biscoitos, bolos e salgadinhos;

8) Coma pouco sal. Evite alimentos enlatados e produtos como salame, mortadela e presunto, que contêm muito sal. Evite adicionar sal à comida jápreparada. Aumente o uso de alho, salsinha e cebolinha. Alimentos ingeridos na sua forma natural como feijão, arroz, frutas, grãos e verduras têm pouquíssimo sal;
9) Use óleos e azeite no preparo de bolos, tortas e refeições;
10) Tome leite e coma produtos lácteos com baixo teor de gordura, pelo menos 3 vezes por dia.

4- COMPORTAMENTOS ALIMENTARES

Através de vários estudos realizados sobre o aumento da prevalência do excesso de peso e da obesidade a nível mundial nos últimos anos constata-se que o comportamento alimentar tem vindo a mudar, sendo neste momento predominante o consumo de alimentos ricos em açúcar e gordura.

Segundo os autores que serão seguidamente referenciados, para podermos entender efectivamente os comportamentos alimentares das crianças deveram considerar os factores que determinam as suas escolhas.

Os factores ambientais (as refeições realizadas no contexto familiar) são considerados por Stanek, Abbot e Clamer (1990), como determinantes da promoção dos hábitos alimentares futuros nas crianças, por exemplo: a oferta de alimentos saudáveis torna mais provável que as escolhas saudáveis persistam ao longo da vida. Também Patrick e Nicklas (2005) defendem que os factores ambientais (contexto físico e social, valores culturais, crenças, práticas parentais, estrutura das refeições e estilos alimentares – consumo de determinados alimentos e restrição de outros), influenciam o comportamento alimentar das crianças, e acrescentam que o desenvolvimento de comportamentos relacionados com a alimentação está relacionado com as preferências alimentares.

Em relação aos factores fisiológicos (inatos e experiência com os alimentos) Stang (2006) defende que estes determinam o comportamento

alimentar das crianças, conjuntamente com os factores ambientais (disponibilidade e acessibilidade dos alimentos, os modelos parentais nas escolhas dos alimentos, o reforço pelo consumo de determinados alimentos e as escolhas dos pares) e com as preferências alimentares.

Também Birch, Savage e Ventura (2007) defendem que o comportamento alimentar das crianças é influenciado pelas experiências alimentares (factores fisiológicos), pela observação de modelos (família/pais), pela escola, pela rede social, pelos mass media e pelas condições sócio económicas durante a infância (factores ambientais).

Como já foi acima mencionado, os factores ambientais na media e televisão, também são determinantes importantes do comportamento alimentar. das crianças Segundo os estudos realizados por Olivares e colaboradores (1999) e Halford e colaboradores (cit. por Fiates, Amboni & Teixeira, 2008), as crianças que estão muitas horas em frente à televisão tendem a consumir mais alimentos. Estes autores referem que a publicidade alimentar estimula hábitos alimentares pouco saudáveis. Em Portugal um estudo realizado pela Média Monitor apresentado pela D.E.C.O (2005), demonstrou que as crianças portuguesas entre os 4 e 14 anos, vêem televisão em média três horas 6 por dia, e que o tempo de televisão em que é apresentado o sector da alimentação e das bebidas é o que apresenta maior percentagem na publicidade. Igualmente, compararam que a maioria dos anúncios pretende estimular o consumo de produtos pouco saudáveis, e que são inexistentes os anúncios que promovam o consumo de fruta, vegetais e peixe.

Também nos estudos realizados por Galst e colaboradores (cit. por Coon, Golberg, Rogers e Tucker (2001), estes concluem que existe uma correlação positiva entre a visualização de anúncios publicitários e o número de ocasiões que as crianças tentam influenciar as compras no supermercado. De igual forma, Galst (1980) citado por Contento e Michela (1999), demonstra que os efeitos negativos da televisão podem ser reduzidos com a acção dos pais. Ou seja, quando as crianças assistem televisão com os pais, e quando estes comentam positivamente os anúncios dos snacks saudáveis, elas tenderão a reduzir significativamente o consumo de snacks não saudáveis, comparativamente com às crianças que ouvem comentários negativos sobre os alimentos não saudáveis.

Já o modelo descrito por Contento e Michela (1999) sobre os determinantes alimentares das crianças/adolescentes, faz referência à interacção entre os factores fisiológicos, os factores cognitivos/motivacionais e os factores ambientais. Nos primeiros (fisiológicos), as propriedades químicas e o conteúdo dos alimentos (por exemplo, os açucarados ou salgados) provocam os efeitos aprazíveis ou aversivos no indivíduo, influenciando as escolhas de alimentos. Nos segundos (cognitivos e motivacionais), as crenças, os conhecimentos alimentares da criança/adolescente, as motivações e os valores orientam a tomada de decisão em relação às escolhas alimentares.

As autoras defendem que factores ambientais como a disponibilidade e acessibilidade física, a situação económica, os requisitos da preparação dos alimentos, as práticas alimentares do contexto social, as mensagens e normas culturais, os grupos de referência, a família (pais/encarregados de educação), os pares os professores, a escola, os mass media – televisão, os programas educacionais, e a disponibilidade cultural/ familiar serão determinantes nas escolhas alimentares. Grier, Mensinger, Huang, Humanyinka e Steller (2007); Jeffery, Baxter, McGuire e Linde (2006) e St-Onge, Keller e Heymsfield (2003), demonstraram que o consumo de alimentos dos restaurantes de fast food tornou-se numa prática alimentar diária para algumas famílias com crianças entre os 4-19 anos. Estes também evidenciaram que as crianças que tendem a consumir com regularidade os alimentos oferecidos nestes contextos, tendem a ter hábitos alimentares menos saudáveis e, consequentemente, um peso mais elevado do que as crianças que não consomem ou que não consomem com tanta frequência este tipo de alimentos. Finalmente, fazendo referência aos factores ambientais, mais concretamente aos pares/amigos, Salvy, Coelho, Kieffer e Epstein (2007), explicam que o ambiente social pode influenciar os hábitos alimentares das crianças em idade escolar. Estes demonstraram que a presença dos pares pode encorajar o consumo de alimentos saudáveis e não saudáveis entre as crianças.

5- PREFERÊNCIAS ALIMENTARES

O desenvolvimento das preferências alimentares também está relacionado com os determinantes fisiológicos, cognitivos e motivacionais. Como já foi acima mencionado Patrick e Nicklas (2005) e Stang (2006), consideram as

preferências alimentares como factores determinantes do comportamento alimentar das crianças. Por outro lado, Mennella e Beauchamp (2005) referem que as experiências com diferentes sabores têm início na fase da gestação e da lactação. Demonstraram que antes do nascimento os sabores seleccionados pelas mães são transmitidos através do líquido amniótico, e após o nascimento alguns desses e novos sabores continuam a ser experienciados no leite materno. Estes autores consideram que as preferências alimentares das crianças são obtidas através da transmissão das experiências iniciais, e posteriormente, pelos determinantes ambientais (cultura, contexto e a própria exposição dos sabores).

Birch (1999) refere que o desenvolvimento das preferências alimentares pode ser explicado pelos mecanismos fisiológicos, e por aspectos relacionados com exposição, aprendizagem social e aprendizagem associativa. Esta demonstra a existência de mecanismos fisiológicos inatos determinantes das preferências alimentares (preferência pelo doce, pelo salgado, a aversão e a rejeição a novos alimentos), tal como, Desor, Maller e Turner, (1972) demonstraram que os bebés recém-nascidos preferiam alimentos doces, Denton (1982) alimentos salgados e Geldard (1972) que os bebés rejeitavam sabores amargos.

A autora indica ainda que os factores ambientais – exposição, isto é, a restrição ou acessibilidade dos alimentos, e as experiências com os 8 alimentos podem influenciar ou modificar as preferências, ou seja, a preferência a um determinado alimento aumenta porque a ingestão desse alimento não resultou nenhuma consequência negativa. Nos aspectos relacionados com a aprendizagem social, esta mostra que através da interacção social – a observação de um modelo ou de pares modifica as preferências alimentares no consumo de vegetais nas crianças. E por fim refere que a aprendizagem associativa pode determinar as preferências, ou seja, se os alimentos forem apresentados como uma recompensa, isto pode aumentar a preferência por esse alimento.

Também Duncker (citado por Odgen 2003) demonstrou que as preferências alimentares podem ser influenciadas e modificadas pela observação de modelos, isto porque os resultados obtidos demonstraram a existência de uma maior diferença na preferência alimentar da criança se o modelo fosse uma criança mais velha, um amigo ou um herói ficcional.

Igualmente, Lowe, Dowey e Horne (1998) citado por Odgen (2003), comprovaram o impacto da aprendizagem social nas preferências alimentares através da utilização de vídeos de “miúdos dos alimentos” (crianças mais velhas a comer entusiasticamente alimentos recusados, mostrados a crianças com historial de recusa de alimentos), estes demonstraram que a exposição aos “miúdos dos alimentos” mudou significativamente as preferências alimentares das crianças e que aumentou especificamente o consumo de fruta e vegetais.

Por outro lado, Patrick e Nicklas (2005) indicam que as preferências alimentares das crianças ocorrem logo nos primeiros anos de vida, e que, ao longo do desenvolvimento estas preferências permanecem estáveis devido aos conhecimentos, às motivações e aos valores que orientam a tomada de decisão em relação às escolhas alimentares.

Estes autores defendem ainda que as crianças preferem os alimentos que conhecem e que estão mais disponíveis, exemplificando que, se as crianças estão habituadas a ingerir vegetais e fruta em casa, terão maior predisposição a preferir esse tipo alimentos noutros contextos. Acrescentam tal como Birch (1999) que as preferências alimentares são associadas às preferências dos modelos (pais/familiares) e dos pares.

Por fim, Mata, Scheibehenne e Tood (2007) concluíram que os pais têm a capacidade de predizer as preferências alimentares (alimentos que gostam e não gostam) dos filhos, e como tal, eles poderão ajudá-los na manutenção ou aquisição de hábitos alimentares saudáveis.

6- RELATOS DA EXPERIÊNCIA

A pesquisa foi realizada nas Escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo, teve caráter de Pesquisa Bibliográfica, que é a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informações escritas, para coletar dados gerais ou específicos a respeito de um tema.

Neste caso, foram tratadas as informações coletadas em bibliografia já pronta, articulando-as com um nível de análise crítica não meramente descritiva e quantitativa, pois houve questionário para apurar informações.

Para obtenção dos resultados utilizou-se como metodologia também o estudo de caso baseado na pesquisa qualitativa, pois de acordo Lüdke e André

(1986) estudo de caso consiste

m “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”.

A pesquisa bibliográfica parte do problema relatado a partir das referências teóricas científicas publicadas em documentos, nesse método de pesquisa busca-se estudar e analisar teorias científicas de um determinado assunto, tornando-se instrumento essencial para estudos monográficos. Já a pesquisa quantitativa é um método de pesquisa que utiliza técnicas estatísticas, normalmente implica a construção de questionários, é mais adequado para apurar as opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados.

Portanto, foi escolhido o ambiente escolar onde é oferecida a educação infantil para a entrevista, devido à criança permanecer nela grande parte de seu dia, onde a alimentação deve suprir suas necessidades nutricionais durante o período em que lá permanece e facilitar a adoção de práticas alimentares saudáveis, promotoras da saúde.

Para a análise do conteúdo foram definidas cinco questões norteadoras

1) Qual a concepção de alimentação saudável tem os professores e auxiliares?;

2) Qual é o cardápio oferecido aos alunos alisado?;

3) Como tem sido feito o acompanhamento desse cardápio pela nutricionista responsável?; 4) O cuidado com a alimentação dos alunos é supervisionado pelos pais?;

5) Quais as dificuldades encontradas pelos funcionários de modo geral em educar a alimentação dos alunos, visto que estes já vem de casa com suas preferências e hábitos?

Os resultados aqui apresentados não têm o propósito de trazer conclusões, prescrições ou determinações a escola, espaço objeto deste estudo a possibilidade de nos levar a reflexões e indagações.

Estar com as professoras e auxiliares fomentou nessa pesquisa um olhar aguçado sobre como é o cotidiano da instituição e através das perguntas do questionário estabelecer um parâmetro sobre como se educa e cuida dessas crianças com relação a sua alimentação. Dessa forma encontrou-se categorias

que se entrelaçam nas ações de educar e cuidar, tais como, atenção, escuta sensível, bem-estar, proteção, afeto, autonomia, ampliar conceitos, mediar, unir, acolher.

Além das necessidades orgânicas que as crianças precisam é necessário que as pessoas envolvidas nesse contexto estabeleçam um envolvimento emotivo para que assim as coisas aconteçam de forma leve e gratificante.

Conclui-se aqui que para uma Educação de qualidade, é de extrema importância que cuidar e educar estejam imbricados. Para que o indivíduo seja educado ele precisa passar por cuidados essenciais (cognitivo, afetivo, emocional, físico e social), que compreendam o desenvolvimento integral da criança, sem os quais seu crescimento estaria comprometido.

O que fica bem evidente como resultado deste trabalho é que a infância é um período de intenso desenvolvimento físico e intelectual, marcado por um gradual crescimento da altura, ganho de peso e desenvolvimento psicológico.

A responsabilidade compartilhada entre os diversos atores sociais envolvidos com a alimentação escolar infantil é o caminho para a construção de modos de vida que tenham como objetivo central a promoção da saúde.

A Figura 1 mostra como está à alimentação de acordo com a opinião e depoimento dos funcionários da escola e ainda com análise do cardápio do centro que é acompanhado pela nutricionista do município rigorosamente, visto que com saúde não se brinca, principalmente nesta faixa etária tão importante do desenvolvimento físico e mental do ser humano.



Figura 1 – Descrição da alimentação das crianças

Observa-se na Figura 1, que neste centro é dada muita atenção à alimentação saudável das crianças, obedecendo todas as normas exigidas pela Secretaria Municipal de Educação.

A Figura 2 apresenta um exemplo de uma semana de cardápio para a Educação Infantil, como forma de promover hábitos alimentares saudáveis – ofertando alimentos saudáveis- seguidos pelo EMEF analisado.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Lanche da manhã	Vitamina de mamão com banana	Suco natural de maracujá Pão integral com geleia	Mingau de aveia com banana	Suco natural de laranja Bolo simples de fubá	Leite com cacau em pó Biscoito salgado
Almoço	Arroz integral Feijão Carne moída ao molho com legumes Salada de alface picada Maçã	Risoto de frango Feijão Salada de repolho e vagem Pera	Arroz integral Lentilha Quibe de forno Abóbora refogada com cebola Laranja	Macarrão com frango desfiado e molho de tomate Feijão Salada de chuchu Banana	Arroz integral Feijão Omelete com espinafre Salada de tomate e acelga picadinhos Salada de fruta
Lanche da tarde	Iogurte com flocos de milho	Leite de soja com cacau em pó Pão de queijo	Canjica branca/mingau de milho com canela	Vitamina de maça e aveia Pão integral com geleia	Suco de laranja com cenoura Bolo de banana
Jantar	Sopa de lentilha, batata e frango picado	Carreteiro Salada de cenoura cozida	Sopa de legumes e macarrão	Polenta com carne moída e molho de tomate Couve refogada	Sopa de feijão com vegetais

*As frutas podem ser trocadas por frutas da época e adaptada a cada região do país. Ressalta-se que frutas da época e da região possuem maior valor nutricional e preço mais acessível.
* Frutas e verduras, preferencialmente, orgânicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi exposto pode-se concluir que a construção de hábitos saudáveis age como um fator de prevenção de futuras doenças, sendo neste caso ainda considerada como o melhor remédio. É importante ainda ressaltar a necessidade de envolver toda a comunidade escolar (inclusive pais de alunos, profissionais da saúde, associações comunitárias, etc.) nas atividades de educação alimentar e nutricional potencializando os resultados de

tais ações. (AMARAL, 2008). A sabedoria popular que diz: “você é o que come”, evidencia-se de forma contundente na terceira idade. Estabelecer bons hábitos alimentares na infância, e mantê-los no decorrer dos anos tem um grande impacto na saúde e bem-estar, reduzindo o risco de doenças crônicas. Os setores responsáveis pela articulação entre as políticas de educação, saúde, e sociedade civil, entendem a escola como um ambiente coletivo capaz de promover ações de saúde para toda a comunidade escolar.

Como evidenciado durante todo este trabalho existe uma ligação direta entre saúde, nutrição e bem estar físico e mental de qualquer ser humano e em qualquer faixa etária, foi verificado a partir da literatura estudada, que a infância é o período ideal para a formação de hábitos e condutas de vida, portanto, a educação alimentar deve acontecer desde cedo para que os riscos de doenças crônico-degenerativas sejam impedidos e reduzidos o quanto antes, minimizando com isto as doenças do século, como a obesidade e desnutrição, que tem causado grandes problemas à população de todas as idades e de todo mundo.

Devido às tribulações da vida atual, as práticas saudáveis de alimentação são ignoradas, devido à correria do mundo do trabalho, que disponibiliza pouco tempo para realizar as refeições diárias, de tal modo a serem substituídas por comidas congeladas, *fast-foods* e alimentos industrializados, pobres em nutrientes e ricos em gorduras, sais e açucares.

Essas práticas alimentares, apesar de serem mais deliciosas que as comidas saudáveis, são prejudiciais a saúde humana, principalmente em crianças em idade escolar. Desta forma, devem ser evitadas, tendo como auxílio a educação alimentar em âmbito escolar, de modo a minimizar o consumo desses alimentos industrializados, desenvolvendo o hábito alimentar saudável de evitar a cantina, optando pela merenda escolar, que é estruturada por um profissional em nutrição, com todos os nutrientes e calorias necessárias ao pleno desenvolvimento infantil em idade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUTINHO, Janine Giuberti; GENTIL, Patrícia Chaves; & TORAL, Natacha.

2008. **A desnutrição e obesidade no Brasil: o enfrentamento com base na agenda única da nutrição.** Artigo disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/csp/v24s2/18.pdf>. Acesso em: 28/03/ 2026.

LIMA, Gabriela Guirao Bijos. 2008. **O EDUCADOR PROMOVENDO HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS POR MEIO DA ESCOLA.** Artigo disponível em: <http://www.fc.unesp.br/upload/gabriela_lima.pdf>. Acesso em: 02/03/2026

MONTEIRO, Carlos Augusto. 2003. **A dimensão da pobreza, da desnutrição e da fome no Brasil.** Artigo disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142003000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 08/03/2026

PHILIPPI, Sonia Tucunduva; CRUZ, Ana Teresa Rodriguez & COLUCCI, Ana Carolina Almada. 2003. **Pirâmide alimentar para crianças de 2 a 3 anos.** Artigo disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732003000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23/03/2026

SICHIERI, Roselu; COITINHO, Denise C.; MONTEIRO, Josefina B. & COUTINHO,
Walmir F. 2000. **Recomentações de Alimentação e Nutrição Saudável para a opulação Brasileira.** Artigo disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-73020000003000007&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 28/03/2026

NEURODIVERSIDADE NA VIDA ADULTA: DESAFIOS DO DIAGNÓSTICO TARDIO E CONSTRUÇÃO DE INCLUSÃO

SHIRLEI LAURENTINO SHULTES MARQUES

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na vida adulta, com ênfase nas implicações do diagnóstico tardio e nas estratégias de promoção de qualidade de vida para indivíduos no espectro. Inicialmente, analisa-se como a ausência de diagnóstico precoce impacta a saúde mental dos adultos autistas, evidenciando experiências acumuladas de exclusão social, rejeição e sensação de não pertencimento, que contribuem para o desenvolvimento de sofrimento emocional ao longo da vida. Destaca-se, entretanto, que o diagnóstico na vida adulta pode representar um marco transformador, possibilitando o autoconhecimento, a ressignificação de experiências e a busca por apoio adequado. Em seguida, o trabalho discute recomendações fundamentais para a construção de uma vida adulta mais plena, ressaltando a importância do autoconhecimento, do acompanhamento terapêutico especializado e do fortalecimento de redes de apoio social. Além disso, enfatiza-se a necessidade de ambientes profissionais mais inclusivos, práticas educacionais acessíveis e políticas públicas voltadas às especificidades da população adulta autista. Ao considerar a neurodiversidade como parte legítima da experiência humana, o artigo reforça a urgência de uma transformação social que promova acolhimento, respeito e oportunidades equitativas, permitindo que adultos autistas desenvolvam sua autonomia e potencialidades de forma autêntica.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Diagnóstico Tardio; Vida Adulta; Inclusão; Neurodiversidade.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica do desenvolvimento que se manifesta de maneira ampla e heterogênea, influenciando a forma como os indivíduos percebem, processam e interagem com o mundo à sua volta.

Ao longo das últimas décadas, a compreensão do autismo evoluiu consideravelmente, rompendo com estereótipos limitantes e abrindo espaço para uma abordagem mais abrangente da diversidade humana. Ainda assim, grande parte das pesquisas e discussões permanece centrada na infância, como se o autismo estivesse restrito às fases iniciais da vida.

Nesse contexto, a vivência de adultos autistas permanece, em muitos aspectos, invisibilizada. Pouco se discute sobre seus desafios cotidianos, suas trajetórias pessoais e profissionais, bem como sobre os impactos acumulados de experiências como exclusão social, bullying e dificuldades persistentes de interação. Tais vivências podem contribuir significativamente para o adoecimento psíquico, evidenciando a importância de se considerar a saúde mental como um elemento central na compreensão do autismo na vida adulta.

Além disso, muitos indivíduos só recebem o diagnóstico na fase adulta, o que traz implicações profundas para sua identidade e trajetória. O diagnóstico tardio, embora frequentemente acompanhado de sentimentos ambivalentes, pode representar um ponto de virada, possibilitando maior autoconhecimento, ressignificação de experiências passadas e busca por estratégias mais adequadas às necessidades individuais.

No entanto, esse processo também revela lacunas importantes, como a escassez de políticas públicas, a falta de profissionais especializados e a permanência de estigmas sociais.

Diante dessa realidade, o presente trabalho tem como objetivo discutir o autismo na vida adulta a partir de diferentes perspectivas. Inicialmente, aborda-se o conceito de autismo e suas principais características; em seguida, analisam-se os impactos do diagnóstico tardio e as questões relacionadas à saúde mental;

por fim, são apresentadas recomendações voltadas à promoção da qualidade de vida, inclusão social e valorização da neurodiversidade na fase adulta.

Ao trazer à tona essas discussões, busca-se não apenas ampliar a compreensão sobre o Transtorno do Espectro Autista para além da infância, mas também contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, consciente e preparada para acolher as múltiplas formas de existência humana.

CAPÍTULO 1 – DIAGNÓSTICO TARDIO E SAÚDE MENTAL EM ADULTOS AUTISTAS

A jornada de uma pessoa autista na vida adulta é permeada de desafios, descobertas e ressignificações. Uma vez compreendida a complexidade do autismo em sua essência e reconhecidos os inúmeros obstáculos enfrentados por aqueles que receberam um diagnóstico tardiamente, é imperativo refletir sobre as possibilidades de construir uma vida mais plena, respeitosa e significativa para adultos no espectro.

Um fator a ser considerado é a saúde mental dos adultos autistas, que frequentemente é fragilizada em função das experiências negativas acumuladas ao longo da vida. O bullying na infância, as rejeições sociais, os fracassos repetidos em interações interpessoais e a sensação persistente de não pertencimento constituem traumas que moldam a visão de mundo dessas pessoas.

Apesar de todos esses desafios, o diagnóstico na vida adulta, mesmo quando tardio, pode ser transformador. Conhecer-se como autista é, para muitos, a chave para a libertação de padrões autodestrutivos e para o início de uma trajetória mais autêntica e consciente. A partir dessa nova compreensão, muitos adultos passam a buscar terapias específicas, grupos de apoio, adaptações em seu cotidiano e formas mais alinhadas às suas necessidades individuais. (Rubim e Hora, 2020).

Por outro lado, é fundamental reconhecer que o caminho pós-diagnóstico nem sempre é simples. A falta de políticas públicas voltadas para adultos autistas, a escassez de profissionais capacitados para atender esse público e o

preconceito social ainda representam barreiras importantes a serem enfrentadas.

Enquanto há um foco crescente na identificação precoce do autismo na infância, as necessidades dos adultos autistas permanecem, muitas vezes, à margem das discussões institucionais e acadêmicas. (Rubim e Hora, 2020).

CAPÍTULO 2 – RECOMENDAÇÕES PARA A VIDA ADULTA NO ESPECTRO AUTISTA

Esta reflexão não se limita ao indivíduo; ela deve envolver toda a sociedade em um movimento contínuo de conscientização, adaptação e acolhimento. Para os próprios adultos autistas, o autoconhecimento emerge como uma das ferramentas mais poderosas.

A compreensão das próprias necessidades, limites e potenciais permite o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento mais eficientes. Reconhecer que certas dificuldades não são falhas de caráter, mas sim manifestações legítimas de um funcionamento neurocognitivo diferente, é o primeiro passo para a construção de uma autoestima mais sólida e para o rompimento com padrões autodepreciativos muitas vezes internalizados ao longo da vida.

O processo de aceitação pode ser gradual e doloroso, mas é também libertador, pois devolve ao indivíduo a possibilidade de viver de acordo com sua autenticidade, em vez de lutar incessantemente para se moldar a expectativas externas. (Stagg; Belcher, 2019).

As redes de apoio social também têm um impacto profundo na qualidade de vida dos adultos autistas. Participar de grupos de apoio, seja presencialmente ou em ambientes virtuais, pode proporcionar uma sensação de pertencimento que muitos nunca experimentaram antes.

Compartilhar experiências, trocar estratégias e, sobretudo, ser compreendido sem a necessidade de justificar cada peculiaridade, tem um valor inestimável para a saúde emocional. Essas redes oferecem não apenas suporte prático, mas também validação emocional, algo frequentemente negado em ambientes convencionais.

No âmbito profissional, a criação de ambientes de trabalho inclusivos é um passo fundamental para garantir a autonomia e a dignidade dos adultos autistas. Empresas e instituições que desejam ser realmente inclusivas precisam ir além de políticas genéricas de diversidade e adotar práticas específicas de acessibilidade neurodiversa.

Isso inclui oferecer treinamentos sobre autismo para gestores e colegas, flexibilizar rotinas de trabalho, respeitar necessidades sensoriais, e adotar formas de comunicação claras e diretas. Quando essas adaptações são implementadas, adultos autistas podem contribuir de maneira excepcional, trazendo inovação, rigor e novas perspectivas para seus campos de atuação (Stagg; Belcher, 2019).

A educação continuada também desempenha um papel essencial na vida adulta autista. O acesso a cursos, especializações e programas de capacitação adaptados às diversas formas de aprendizado permite que indivíduos no espectro atualizem suas habilidades e mantenham-se competitivos em seus campos profissionais. Mais do que isso, a educação ao longo da vida promove autoestima, autonomia e novas oportunidades de desenvolvimento pessoal e social (Silveira, Donida e Santana 2020).

Para a sociedade como um todo, o desafio é ainda maior: exige-se a construção de uma cultura que celebre a neurodiversidade, que reconheça as diferentes formas de ser e de se relacionar com o mundo como parte legítima da experiência humana. Políticas públicas de inclusão, programas de conscientização, campanhas educativas e adaptações em espaços públicos são iniciativas fundamentais para que adultos autistas possam viver com dignidade e plenitude.

Mais do que inserir indivíduos autistas em ambientes tradicionais sem ajustes, trata-se de transformar esses ambientes para que eles sejam, de fato, acolhedores para todos (Feriani; Cruz, 2022).

É importante salientar que, para muitos adultos autistas, a trajetória de vida não segue padrões lineares ou tradicionais. Muitas vezes, os caminhos de estudo, trabalho, relacionamentos e independência acontecem em ritmos próprios, que não correspondem às expectativas sociais estabelecidas. Reconhecer e respeitar esses ritmos é essencial para permitir que cada indivíduo construa sua história de maneira genuína e satisfatória.

Nesse percurso, o apoio terapêutico especializado pode desempenhar um papel fundamental. Psicólogos, psiquiatras e terapeutas ocupacionais que compreendam a neurodiversidade são aliados importantes na promoção da saúde mental e no desenvolvimento de habilidades práticas para a vida diária.

Entretanto, é imprescindível que tais profissionais abandonem paradigmas patologizantes e adotem uma abordagem centrada na pessoa, que respeite sua identidade autística e promova o florescimento de suas potencialidades, em vez de buscar uma adaptação forçada a padrões normativos (Bialer e Voltoni, 2022).

CONCLUSÃO

Diante do exposto, evidencia-se que a promoção da qualidade de vida de adultos autistas depende de um conjunto articulado de fatores que envolvem tanto o indivíduo quanto a sociedade. O fortalecimento de redes de apoio mostra-se fundamental, uma vez que compartilhar experiências, trocar estratégias e ser compreendido sem a necessidade de constante justificativa contribui significativamente para a saúde emocional, oferecendo não apenas suporte prático, mas também validação afetiva — frequentemente ausente em contextos convencionais.

No âmbito profissional, a construção de ambientes de trabalho inclusivos é indispensável para garantir autonomia e dignidade. Para isso, é necessário que empresas e instituições ultrapassem políticas genéricas de diversidade e adotem práticas concretas de acessibilidade neurodiversa, como a flexibilização de rotinas, o respeito às necessidades sensoriais e o uso de formas de comunicação claras. Tais medidas não apenas favorecem a inclusão, mas também potencializam as contribuições únicas de adultos autistas, que podem agregar inovação e novas perspectivas aos espaços em que atuam.

Ademais, a educação continuada desempenha papel essencial ao possibilitar o desenvolvimento constante de habilidades, promovendo autonomia, autoestima e ampliação de oportunidades. Paralelamente, cabe à sociedade o compromisso de construir uma cultura que valorize a

neurodiversidade, por meio de políticas públicas, ações educativas e adaptações estruturais que garantam a participação plena desses indivíduos.

Por fim, é imprescindível reconhecer que as trajetórias de vida de adultos autistas nem sempre seguem padrões tradicionais, ocorrendo em ritmos próprios que devem ser respeitados. Assim, mais do que promover a inserção em modelos já estabelecidos, torna-se necessário transformar a sociedade em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde cada indivíduo possa desenvolver sua história de maneira autêntica, digna e satisfatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BIALER, Marina; VOLTOLINI, Rinaldo. Autismo: história de um quadro e o quadro de uma história. Psicologia em Estudo, v. 27, e45865, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/Gd3KgdZhpWFdTHrgbDRNr5S/abstract/?lang=pt

FERIANI, Daniela; CRUZ, Fernanda Miranda da. **Entre ilhas fabulosas: etnografia, autismo e demência em relação**. Horiz. antropol., Porto Alegre, ano 28, n. 64, p. 31- 70, set./dez. 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832022000300002.

RUBIM, Amanda Lima; DA HORA, Ana Flávia Lima Teles. **Social skills training possibilities for adults with autism spectrum disorder: a systematic review**. Research, Society and Development, v. 9, n. 7, p. e414974287- e414974287, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4287.

SILVEIRA, Patrícia Tusset da; DONIDA, Lais Oliva; SANTANA, Ana Paula. **Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 25, p. 659-675, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/TH57DrKJHRCHqksd3SJfDLD/?lang=pt&format=html

STAGG, Steven D; BELCHER, Hanna. **Living with autism without knowing: receiving a diagnosis in later life**. Health Psychology and Behavioral Medicine, v. 7, n. 1, p. 348–361, 1 jan. 2019.

AS REFORMAS EDUCATIVAS NA DÉCADA DE 1990 E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

EDUARDO PORTELA MOURA

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar as reformas educativas implementadas na década de 1990 e seus impactos na educação escolar, a partir de uma perspectiva teórica fundamentada no materialismo histórico-dialético. Inseridas no contexto de reestruturação produtiva do capitalismo e consolidação das políticas neoliberais, tais reformas promoveram transformações significativas no papel do Estado e na organização da educação. A metodologia adotada consiste em pesquisa teórica, de natureza qualitativa, baseada em revisão bibliográfica crítica. Os resultados evidenciam seis impactos centrais: a mercantilização da educação, a padronização curricular, a intensificação do trabalho docente, a descentralização administrativa, a centralidade das avaliações em larga escala e a ampliação das desigualdades educacionais. Conclui-se que essas reformas contribuíram para subordinar a educação às demandas do capital, limitando seu potencial emancipador.

Palavras-chave: Reformas educacionais; Neoliberalismo; Educação escolar; Materialismo histórico-dialético; Políticas públicas.

1. Introdução

A década de 1990 representa um marco histórico nas transformações das políticas educacionais em escala global, especialmente nos países periféricos. Esse período foi caracterizado pela intensificação da globalização econômica, pela reestruturação produtiva e pela hegemonia do neoliberalismo como orientação política dominante. Tais transformações não se limitaram ao campo econômico, mas atingiram profundamente as dimensões sociais, políticas e culturais, redefinindo o papel do Estado e das políticas públicas.

No contexto da mundialização do capital, observa-se a consolidação de um novo padrão de acumulação, baseado na flexibilização dos processos produtivos, na incorporação de novas tecnologias e na valorização do conhecimento como fator estratégico para a competitividade econômica. Nesse cenário, a educação passa a ocupar lugar central nas agendas governamentais, sendo concebida como elemento fundamental para a inserção dos países na economia global.

Nos países periféricos, como o Brasil, essas transformações ocorreram de forma articulada a processos de ajuste estrutural, orientados por organismos internacionais e fundamentados em princípios neoliberais. As reformas do Estado implementadas nesse período buscaram redefinir suas funções, reduzindo sua atuação direta na provisão de serviços sociais e ampliando mecanismos de regulação, descentralização e avaliação.

No campo educacional, essas mudanças se traduziram na implementação de políticas que enfatizavam a eficiência, a produtividade e a qualidade do

ensino, frequentemente associadas a critérios quantitativos de desempenho. A educação passou a ser concebida não apenas como um direito social, mas também como investimento estratégico para o desenvolvimento econômico, voltado à formação de uma força de trabalho adaptável às novas exigências do mercado.

Entretanto, a aparente neutralidade dessas reformas esconde seu caráter ideológico e suas determinações históricas. Ao privilegiar critérios de eficiência e produtividade, tais políticas tendem a subordinar a educação às demandas do capital, reduzindo sua complexidade e limitando sua função formativa. Nesse sentido, a escola passa a ser reconfigurada como espaço de preparação para o mercado de trabalho, em detrimento de sua função social mais ampla, voltada à formação crítica e emancipadora dos sujeitos.

Além disso, as reformas educacionais da década de 1990 introduziram novos mecanismos de regulação e controle, como a padronização curricular e a implementação de sistemas de avaliação em larga escala. Tais instrumentos, embora apresentados como estratégias de melhoria da qualidade, contribuíram para a homogeneização do ensino e para a redução da autonomia docente, reforçando uma lógica tecnicista e instrumental da educação.

Outro aspecto relevante refere-se à descentralização administrativa, frequentemente apresentada como medida de democratização da gestão educacional. No entanto, em muitos casos, essa descentralização implicou a transferência de responsabilidades para estados, municípios e unidades escolares, sem a correspondente garantia de recursos financeiros e estruturais, aprofundando desigualdades regionais e institucionais.

Dessa forma, as reformas educacionais não podem ser compreendidas apenas como respostas técnicas a problemas educacionais, mas como parte de um projeto político mais amplo, vinculado à reestruturação do capitalismo contemporâneo. Sob essa perspectiva, a educação assume um papel estratégico na reprodução das relações sociais, ao mesmo tempo em que permanece como espaço de disputa e possibilidade de transformação.

É nesse contexto que se insere a necessidade de uma análise crítica e fundamentada no materialismo histórico-dialético. Essa abordagem permite compreender a educação como uma prática social historicamente determinada, inserida em uma totalidade marcada por contradições. Assim, torna-se possível evidenciar que as políticas educacionais não são neutras, mas expressam interesses de classe e projetos de sociedade em disputa.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar criticamente as reformas educativas da década de 1990 e seus impactos na educação escolar, à luz do materialismo histórico-dialético. Busca-se compreender como essas reformas se inserem na lógica do capitalismo contemporâneo e quais são suas implicações para a formação humana, especialmente no que se refere à função social da escola, ao trabalho docente e ao acesso ao conhecimento.

Além disso, pretende-se identificar as principais contradições presentes nesse processo, evidenciando tanto seus limites quanto as possibilidades de resistência e transformação no interior da escola. Parte-se do pressuposto de que, embora as reformas tenham contribuído para a ampliação do acesso à educação, seus efeitos sobre a qualidade e a equidade do ensino são profundamente desiguais e contraditórios.

Por fim, considera-se que a compreensão crítica dessas reformas é fundamental para a construção de alternativas educacionais comprometidas com a justiça social e com a formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, este estudo busca contribuir para o debate acadêmico e político sobre os rumos da educação, destacando a necessidade de superar modelos orientados exclusivamente pela lógica de mercado e reafirmar a educação como direito social e instrumento de emancipação humana.

2. Fundamentação Teórica: materialismo histórico-dialético e educação

O materialismo histórico-dialético parte do princípio de que a realidade social é uma totalidade complexa, constituída por múltiplas determinações. Nesse sentido, a educação não pode ser analisada isoladamente, mas deve ser compreendida em sua relação com as estruturas econômicas, políticas e ideológicas da sociedade.

A escola, enquanto instituição social, desempenha um papel fundamental na mediação entre o indivíduo e a sociedade. No entanto, sua atuação é condicionada pelas relações de poder e pelos interesses de classe predominantes. Na sociedade capitalista, a educação assume um papel central na formação da força de trabalho. Ela contribui para a reprodução das condições necessárias à manutenção do sistema, ao mesmo tempo em que pode abrir possibilidades de transformação.

Essa dualidade revela o caráter contraditório da educação: ao mesmo tempo em que reproduz desigualdades, pode também ser espaço de resistência e crítica.

2.1 Neoliberalismo e reconfiguração do Estado

O neoliberalismo promove uma redefinição do papel do Estado, que passa de provedor de direitos sociais para regulador de serviços. Na educação, isso se traduz em políticas de descentralização, privatização e responsabilização.

Essas mudanças implicam uma transformação na forma como a educação é concebida: de direito social, passa a ser tratada como investimento individual. As reformas educacionais da década de 1990 foram fortemente influenciadas por organismos internacionais, que passaram a orientar políticas públicas em países em desenvolvimento. Essas instituições difundiram um modelo educacional baseado em eficiência, avaliação e gestão por resultados. Sob uma perspectiva crítica, tais orientações contribuíram para a homogeneização das políticas educacionais, desconsiderando as especificidades locais e reforçando a dependência dos países periféricos.

2.2 A lógica da qualidade e suas implicações

O conceito de qualidade da educação foi apropriado pelas reformas neoliberais, sendo associado a indicadores quantitativos e desempenho em avaliações. Essa abordagem reduz a complexidade do processo educativo e ignora suas dimensões sociais, culturais e políticas.

3. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórica de abordagem qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica crítica. Foram selecionadas obras relevantes no campo das políticas educacionais, com ênfase em autores que adotam uma perspectiva crítica e fundamentação no materialismo histórico-dialético.

A análise foi conduzida por meio da identificação de categorias analíticas centrais, como Estado, neoliberalismo, trabalho docente e função social da escola. A interpretação dos dados buscou evidenciar as contradições presentes nas reformas educacionais e seus impactos na educação escolar.

4. Resultados e Discussão

A introdução de princípios de mercado na educação resultou em sua crescente mercantilização. A educação passou a ser vista como serviço, sujeito à lógica da oferta e demanda. A uniformização dos currículos reduziu a diversidade pedagógica e limitou a autonomia docente, contribuindo para a homogeneização do ensino. Os professores passaram a ser submetidos a maior controle e cobrança por resultados, o que impactou negativamente suas condições de trabalho. Embora apresentada como democratização, a descentralização frequentemente significou transferência de responsabilidades sem recursos adequados.

A centralidade das avaliações reforçou uma lógica de controle e responsabilização, com foco em resultados quantitativos. Entretanto, as reformas não conseguiram superar desigualdades históricas, e em muitos casos contribuíram para sua intensificação. Sendo assim, a escola passou a ser orientada por objetivos econômicos, afastando-se de sua função formativa integral. Apesar das limitações, existem espaços de resistência dentro da própria escola, que podem contribuir para a construção de práticas educativas emancipadoras.

5. Conclusão

A análise das reformas educativas da década de 1990 evidencia seu caráter profundamente articulado às transformações do capitalismo contemporâneo, especialmente no contexto da globalização econômica e da consolidação do ideário neoliberal. A partir do referencial do materialismo histórico-dialético, foi possível compreender que tais reformas não constituíram respostas neutras ou meramente técnicas aos problemas educacionais, mas

expressaram um projeto político e econômico orientado pela reestruturação do capital e pela redefinição do papel do Estado.

Nesse sentido, as contribuições de Michael Apple, Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili, José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani permitem evidenciar que a educação foi progressivamente subordinada à lógica de mercado, assumindo funções estratégicas na formação de uma força de trabalho adaptável, flexível e funcional às exigências do novo padrão produtivo. Essa reconfiguração implicou mudanças significativas na organização da escola, no trabalho docente e na própria concepção de educação.

Os impactos identificados ao longo deste estudo demonstram que, embora tenha havido avanços no que se refere à ampliação do acesso à escolarização, tais conquistas foram acompanhadas por processos de intensificação das desigualdades educacionais e sociais. A universalização do acesso, nesse contexto, não se traduziu em democratização efetiva do conhecimento, uma vez que persistem profundas assimetrias na qualidade do ensino oferecido às diferentes classes sociais.

A mercantilização da educação, conforme apontado por Gentili (1995) e Frigotto (1993), constitui um dos elementos centrais desse processo, ao transformar um direito social em serviço submetido às regras do mercado. Essa lógica introduz mecanismos de competição, produtividade e eficiência que reconfiguram os objetivos da educação, deslocando o foco da formação humana integral para a formação de competências utilitárias.

Do mesmo modo, a padronização curricular e a centralidade das avaliações em larga escala, analisadas por Apple (1989), revelam a intensificação de mecanismos de controle sobre o trabalho pedagógico. Tais instrumentos contribuem para a homogeneização do ensino e para a redução da autonomia docente, subordinando a prática educativa a critérios externos e quantitativos.

No âmbito da gestão escolar, conforme discutido por Libâneo (2004), observa-se a incorporação de princípios gerenciais típicos do setor empresarial, que enfatizam resultados, metas e desempenho. Essa racionalidade técnica tende a esvaziar o sentido pedagógico da escola, reduzindo-a a uma organização voltada à eficiência administrativa.

Por sua vez, Saviani (2008) chama atenção para o impacto dessas reformas sobre o acesso ao conhecimento sistematizado, destacando que a ênfase em competências e habilidades genéricas compromete a função social da escola como espaço de transmissão do saber historicamente produzido. Esse processo afeta especialmente as camadas populares, aprofundando desigualdades e limitando as possibilidades de emancipação.

Além dos autores já discutidos, outros estudiosos contribuem para a compreensão crítica desse período. Autores como Luiz Carlos de Freitas destacam os efeitos das políticas de responsabilização e avaliação em larga escala, evidenciando como essas medidas reforçam desigualdades e promovem

a cultura do desempenho. Maria Helena Souza Patto, por sua vez, analisa os mecanismos de produção do fracasso escolar, mostrando como as desigualdades sociais são frequentemente naturalizadas no interior da escola.

Ainda, autores como Tomaz Tadeu da Silva problematizam o papel do currículo nas reformas educacionais, evidenciando seu caráter político e ideológico, enquanto estudiosos como António Nóvoa discutem as implicações dessas transformações para a identidade e a profissionalização docente.

Dessa forma, as reformas educacionais da década de 1990 devem ser compreendidas como parte de um movimento mais amplo de reconfiguração das políticas sociais, no qual a educação é progressivamente integrada à lógica do capital. Esse processo evidencia a existência de uma tensão permanente entre diferentes projetos de educação: de um lado, um projeto voltado à adaptação dos indivíduos às exigências do mercado; de outro, uma perspectiva crítica que defende a educação como instrumento de emancipação e transformação social.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, essa tensão revela o caráter contraditório da educação, que, ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução das relações sociais, também pode constituir espaço de resistência e construção de alternativas. Nesse sentido, a escola não deve ser compreendida apenas como instrumento de dominação, mas também como espaço de disputa e possibilidade histórica.

Diante desse cenário, torna-se fundamental repensar as políticas educacionais, superando os limites impostos pela racionalidade neoliberal e reafirmando a educação como direito social. Isso implica a construção de propostas que valorizem a formação crítica, o acesso ao conhecimento sistematizado e a promoção da justiça social. Além disso, é necessário fortalecer o papel do Estado como garantidor de políticas públicas educacionais comprometidas com a equidade, assegurando condições materiais adequadas para o funcionamento das escolas e para o exercício do trabalho docente. A valorização dos professores, nesse contexto, constitui elemento central para a construção de uma educação de qualidade social.

Por fim, considera-se que a superação das contradições identificadas nas reformas educacionais da década de 1990 depende da construção de um projeto educacional comprometido com a emancipação humana. Tal projeto deve reconhecer a educação como prática social transformadora, capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, a análise desenvolvida neste artigo reforça a necessidade de compreender a educação para além de sua dimensão técnica ou instrumental, situando-a no interior das relações sociais e das disputas políticas que a constituem. Somente a partir dessa perspectiva será possível construir caminhos que rompam com a lógica excludente das reformas neoliberais e reafirmem o papel da escola como espaço de formação integral e transformação social.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GENTILI, Pablo. **Adeus à escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2004.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

O JOGO DE XADREZ COMO RECURSO DIDÁTICO E PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO FÍSICA

CLÓVIS PEREIRA DA SILVA JÚNIOR[5]

RESUMO

A inserção do xadrez no componente curricular de Educação Física encontra forte amparo nas diretrizes contemporâneas da educação nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade de São Paulo. Tradicionalmente associada apenas à dimensão biológica e ao rendimento motor, a Educação Física expandiu seu escopo de atuação para abarcar a cultura corporal de movimento em suas múltiplas dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. Nesse horizonte, os jogos de tabuleiro, classificados na literatura pedagógica como "jogos de salão" ou "esportes da mente", ganham legitimidade como patrimônio cultural a ser transmitido e ressignificado pelos estudantes.

Sob a lente da psicomotricidade, o ato de jogar xadrez estabelece uma íntima relação entre o movimento corporal de manipulação e o planejamento mental. Embora as peças permaneçam estáticas até a intervenção do jogador, o processo que antecede o toque e o deslocamento de um peão, cavalo ou torre

[5] Licenciado e Bacharel em Educação Física pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Especialista em Psicomotricidade, Xadrez para Educação e Neuropsicopedagogia. Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo.

envolve uma intrincada organização neuropsicomotora. Vitor da Fonseca (2008), uma das principais referências brasileiras na área, enfatiza que a motricidade não se dissocia da cognição; pelo contrário, o movimento corporal estruturado reflete a maturidade das funções cerebrais mais complexas.

A organização espacial e a estruturação temporal são elementos psicomotores básicos constantemente estimulados durante uma partida de xadrez. O aluno precisa ler e decodificar o espaço bidimensional do tabuleiro (composto por uma matriz de 64 casas claras e escuras) e compreender os vetores de movimento que regem cada peça (diagonais, horizontais, verticais e o movimento em "L"). Essa espacialidade transposta exige o que a neuropsicopedagogia define como habilidades visuoespaciais e visuoconstrutivas, fundamentais também para a alfabetização e o raciocínio lógico-matemático.

No que tange à estruturação temporal, o xadrez impõe a percepção de ritmo, sucessão e simultaneidade. O respeito ao sistema de turnos (a alternância obrigatória de jogadas entre as peças brancas e pretas) atua de forma direta no controle da ansiedade e no desenvolvimento da paciência. Para crianças inseridas em um cotidiano hiperestimulado por dispositivos digitais e respostas imediatas, a espera pela jogada do oponente e a necessidade de antecipar as consequências de seus próprios movimentos funcionam como um poderoso exercício de desaceleração psicomotora e regulação tônica.

Além disso, a prática do xadrez nas aulas de Educação Física permite desmistificar a falsa dicotomia entre "corpo" e "mente". Ao manejar as peças, o estudante vivencia a corporalidade da atenção sustentada: a postura corporal adquire uma tonicidade específica voltada para o foco, os movimentos manuais ganham precisão e a coordenação motora fina é exercitada através da pinça

digital necessária para segurar e posicionar as peças nos limites estritos de cada casa. Assim, o xadrez escolar valida a premissa de que o desenvolvimento integral do indivíduo perpassa pela indissociabilidade entre o agir, o pensar e o sentir.

4 O IMPACTO DO XADREZ NAS FUNÇÕES EXECUTIVAS DOS ALUNOS

À medida que o xadrez se consolida no cotidiano pedagógico, seus impactos sobre a arquitetura cognitiva dos estudantes tornam-se mensuráveis sob a ótica da avaliação neuro psicopedagógica. Como destacado anteriormente, as funções executivas são o maestro do cérebro, responsáveis por gerenciar comportamentos complexos direcionados a metas. O jogo de xadrez funciona como um laboratório vivo de estimulação sináptica, onde cada partida se desenha como um problema inédito a ser solucionado por meio do recrutamento do córtex pré-frontal.

A memória de trabalho é ativada em sua capacidade máxima durante a análise de cenários no tabuleiro. O enxadrista não pode se limitar a olhar a configuração atual das peças; ele precisa projetar mentalmente sequências de jogadas futuras ("se eu mover o bispo para a casa C4, meu adversário poderá responder avançando o cavalo para F6"). Essa manipulação mental de informações abstratas sem o suporte físico imediato expande a alça fonológica e o esboço visuoespacial da memória operacional, conferindo ao aluno maior facilidade para reter enunciados longos e estruturas lógicas complexas nas demais disciplinas escolares.

O controle inibitório encontra no xadrez o seu principal teste prático. Uma das regras basilares do jogo oficial e pedagógico dita que "peça tocada é peça

jogada". Esse princípio normativo exerce uma pressão direta sobre a impulsividade motora e cognitiva do estudante. Antes do gesto físico de tocar na peça, o cérebro deve inibir o desejo imediato de ataque ou fuga para ponderar sobre os riscos ocultos na posição. Pesquisas brasileiras no campo da psicologia escolar (FERREIRA; GOMES, 2018) evidenciam que alunos que praticam o xadrez sistematicamente apresentam melhoras significativas em testes de atenção concentrada e menor índice de comportamentos disruptivos ou hiperativos em sala de aula.

A flexibilidade cognitiva, por sua vez, é estimulada pelo caráter dinâmico e imprevisível do jogo. Por mais que o aluno elabore um plano estratégico perfeito antes do início da partida, a resposta inesperada do adversário o obriga a abortar o plano inicial e reestruturar sua linha de raciocínio em tempo real. Essa capacidade de recalcular rotas cognitivas e não se paralisar diante do erro é transposta para a vida acadêmica e pessoal do indivíduo. O estudante aprende que o erro (a perda de uma peça ou o xeque-mate sofrido) não representa o fim do processo, mas sim um dado valioso que aponta para a necessidade de refinar a estratégia e buscar novas alternativas de solução.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. **Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, brincadeiras e atividades lúdicas**. Curitiba: CRV, 2018.

BARRETO, S. J. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CONFEF. Conselho Federal de Educação Física. **Educação Física Escolar: diretrizes e fundamentos**. Rio de Janeiro: CONFEF, 2021.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FONSECA, V. **Psicomotricidade: perspectiva desenvolvimentista**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, J. B. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2012.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. *(Edição e tradução brasileira revisada por especialistas nacionais)*.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. *(Edição e tradução brasileira amplamente adotada nas universidades do país)*.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola**. 5. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Física**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SILVA, M. A. C.; MONTOYA, A. O. D. A importância da psicomotricidade na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Aprendizagem e Desenvolvimento**, Marília, v. 9, n. 2, p. 45-61, 2019.

O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CÁSSIA PEREIRA[6]

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, considerando sua importância para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção das aprendizagens na primeira infância. A partir de experiências vivenciadas no cotidiano de uma escola da Rede Municipal de São Paulo, dialoga-se com documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o Currículo da Cidade de São Paulo, além de autores que fundamentam a perspectiva histórico-cultural, como Vygotsky e Kishimoto. Compreende-se o brincar como uma linguagem fundamental da infância, atravessada por interações, imaginação, cultura e mediação docente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Interações. Infância. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Atuar na Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo tem me possibilitado observar diariamente o quanto o brincar ocupa um lugar central na vida das crianças. Em minha experiência como professora, percebo que é por meio das brincadeiras que elas se expressam, constroem hipóteses, elaboram sentidos sobre o mundo e estabelecem relações sociais significativas.

Nesse contexto, o brincar não pode ser entendido como um momento secundário ou apenas recreativo, mas como um eixo estruturante da prática pedagógica, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Esses documentos reconhecem as interações e as brincadeiras como experiências fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

[6] Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera - Uniderp (2017); Professor(a) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Roberto Victor Cordeiro.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, articulando teoria e prática a partir de vivências no cotidiano escolar e das contribuições de autores da área.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, fundamentado em pesquisa bibliográfica e reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo. A construção das análises ocorreu a partir do diálogo entre experiências vivenciadas no cotidiano escolar e referenciais teóricos que discutem o brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento infantil.

Para a elaboração do estudo, foram consultados documentos orientadores da Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016). Também foram utilizados referenciais teóricos de autores que discutem o brincar e o desenvolvimento infantil, especialmente Vygotsky (2007) e Kishimoto (2011).

A reflexão apresentada parte da compreensão de que a prática docente constitui um importante campo de produção de conhecimentos, permitindo analisar como as brincadeiras, as interações e a organização dos contextos educativos contribuem para a construção das aprendizagens e para o desenvolvimento integral das crianças.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

O brincar é uma forma de linguagem própria da infância. Ao brincar, a criança não apenas reproduz a realidade, mas a ressignifica, criando enredos, personagens, regras e possibilidades. Kishimoto (2011) destaca que o jogo e a brincadeira são formas de expressão cultural, atravessadas pelas experiências sociais das crianças.

No cotidiano da escola, observo que as brincadeiras revelam muito sobre os interesses do grupo, suas experiências familiares e suas leituras de mundo.

Brincar de casinha, de mercado, de escola ou de super-heróis não é simples reprodução, mas criação ativa de sentidos.

As DCNEI reforçam essa compreensão ao afirmar que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que promovam o brincar em diferentes contextos, respeitando a criança como sujeito ativo do processo educativo.

Kishimoto (2011) ressalta que o brincar possibilita à criança interpretar e recriar a realidade social, constituindo-se como uma importante forma de produção cultural infantil. Nessa perspectiva, as brincadeiras não são apenas momentos de entretenimento, mas experiências que favorecem a construção da identidade, da autonomia e das relações com o outro.

INTERAÇÕES, IMAGINAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Na perspectiva histórico-cultural, o brincar está profundamente relacionado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vygotsky compreende a brincadeira como uma atividade central na infância, pois nela a criança se coloca em situações imaginárias que ampliam suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais.

Segundo Vygotsky (2007, p. 122), "na brincadeira, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; na brincadeira, é como se ela fosse maior do que é na realidade".

Essa compreensão evidencia que o brincar não é apenas expressão espontânea, mas uma atividade estruturante do desenvolvimento infantil. Ao brincar, a criança aprende a negociar regras, lidar com conflitos, esperar sua vez, assumir papéis sociais e ampliar sua linguagem.

O Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) reforça essa perspectiva ao destacar a importância de experiências que valorizem a autonomia, a investigação e a participação ativa das crianças nos processos de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) também reconhecem que as experiências vividas nas interações e brincadeiras constituem contextos privilegiados para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento integral das crianças.

O PAPEL DO PROFESSOR NO BRINCAR

Na Educação Infantil, o professor não é aquele que dirige o brincar de forma rígida, mas aquele que observa, escuta, organiza espaços e amplia possibilidades. A mediação docente é fundamental para qualificar as experiências das crianças, sem retirar delas o protagonismo.

Vygotsky (2007) nos ajuda a compreender que o aprendizado ocorre nas interações sociais e que o papel do outro é essencial no desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o professor atua na Zona de Desenvolvimento Proximal, oferecendo suporte para que a criança avance em suas aprendizagens.

> O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento processos que não ocorreriam de outra forma (VYGOTSKY, 2007).

Na prática cotidiana, isso significa observar as brincadeiras, intervir quando necessário, ampliar repertórios culturais e propor desafios que enriqueçam o brincar sem interromper sua fluidez.

Kishimoto (2011) destaca que a função do educador não é substituir a iniciativa infantil, mas criar condições para que as brincadeiras se desenvolvam de forma rica e significativa, ampliando as possibilidades de exploração, criação e interação entre as crianças.

O BRINCAR NA EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Na Rede Municipal de São Paulo, especialmente a partir das orientações da SME, compreende-se a importância de garantir tempos, espaços e materiais que favoreçam o brincar de forma intencional e significativa.

Em minha prática, percebo que a organização dos ambientes influencia diretamente na qualidade das interações. Cantos diversificados, materiais não estruturados, espaços externos e propostas abertas contribuem para que as crianças explorem, criem e se expressem com autonomia.

O documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” reforça a importância de práticas que respeitem a escuta das crianças, a participação ativa e o direito ao brincar como elemento estruturante da infância.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016) destacam que a organização dos tempos, espaços e materialidades deve favorecer experiências diversificadas, assegurando o direito

das crianças de brincar, explorar, conviver e participar das decisões que envolvem o cotidiano educativo.

O BRINCAR E A CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS

As aprendizagens na Educação Infantil acontecem de forma integrada ao brincar. Durante as brincadeiras, as crianças desenvolvem linguagem, pensamento lógico, criatividade e habilidades sociais.

As DCNEI (2010) afirmam que as interações e brincadeiras devem garantir experiências que possibilitem a ampliação de conhecimentos de mundo, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Kishimoto (2011) também aponta que o brincar favorece a construção de significados e a apropriação da cultura, sendo essencial para o desenvolvimento humano.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, compreendendo-o como uma experiência que possibilita explorar, imaginar, expressar-se, conviver e participar ativamente da vida coletiva.

Da mesma forma, o Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) enfatiza que as crianças aprendem por meio das múltiplas linguagens presentes nas brincadeiras, nas interações e nas investigações que realizam cotidianamente.

Assim, o brincar não é um momento separado do aprender, mas o próprio contexto em que as aprendizagens se constituem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil é reconhecer a criança como sujeito potente, criativo e ativo em seus processos de aprendizagem.

A partir das experiências vividas na prática docente e das contribuições teóricas e documentais da área, é possível afirmar que o brincar não é um complemento da ação pedagógica, mas seu fundamento.

Na Rede Municipal de São Paulo, esse entendimento se fortalece por meio de documentos orientadores e da prática cotidiana nas unidades escolares,

que valorizam a infância como tempo de direitos, descobertas e vivências significativas.

Assim, o papel do professor se amplia: ele não apenas ensina, mas organiza contextos, observa, escuta e aprende junto com as crianças, reconhecendo no brincar a essência da infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

SÃO PAULO (Município). **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NO ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

IZILDA FERNANDA CELESTINO CRAVO[7]

RESUMO

A educação inclusiva tem como princípio garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e necessidades. Nesse contexto, o psicopedagogo desempenha um papel fundamental ao contribuir para a identificação de dificuldades de aprendizagem, elaboração de estratégias pedagógicas e promoção de práticas educacionais inclusivas. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a atuação do psicopedagogo na promoção da educação inclusiva e no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores da área da Psicopedagogia e em documentos legais que orientam a educação inclusiva. Os resultados evidenciam que a atuação psicopedagógica favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalece o trabalho pedagógico e contribui para a construção de uma escola mais acolhedora, equitativa e comprometida com a aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Psicopedagogia; educação inclusiva; aprendizagem; necessidades educacionais específicas; desenvolvimento escolar.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui um dos maiores desafios da educação contemporânea. Garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e participem efetivamente das atividades escolares requer mudanças nas práticas pedagógicas, na organização institucional e na forma como as diferenças são compreendidas no ambiente educacional. Nesse cenário, a educação inclusiva representa um compromisso com a valorização da diversidade e com a promoção da equidade.

---

[7] Pedagogia pele UNIABC em 2006, com especialização em Educação Infantil pela UNIABC, (conclusão em 2006), pós em psicomotricidade pela CIMESB, (conclusão em 2025).

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental l, EMEF Professor Dr. Paulo Gomes Cardim

As necessidades educacionais específicas podem estar relacionadas a deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento, altas habilidades ou outras condições que demandem adaptações e apoios diferenciados. Dessa forma, torna-se necessário que a escola desenvolva estratégias capazes de atender às particularidades de cada estudante, favorecendo sua participação e aprendizagem.

Segundo Bossa (2011), a Psicopedagogia dedica-se ao estudo dos processos de aprendizagem humana, considerando os fatores cognitivos, emocionais e sociais que influenciam o desenvolvimento do sujeito. Nessa perspectiva, o psicopedagogo torna-se um importante mediador entre o estudante, a escola e a família, contribuindo para a superação de barreiras que possam dificultar o processo educativo.

Diante dessa realidade, este trabalho busca refletir sobre a importância da atuação do psicopedagogo na promoção da educação inclusiva e no atendimento às necessidades educacionais específicas, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todas as pessoas têm direito à educação de qualidade, independentemente de suas características, condições ou necessidades. Nesse contexto, a atuação do psicopedagogo assume grande relevância, pois contribui para a identificação de fatores que interferem na aprendizagem e para a construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

O psicopedagogo atua de forma colaborativa junto aos professores, gestores e famílias, buscando compreender as necessidades apresentadas pelos estudantes e propondo intervenções adequadas à realidade escolar. Sua atuação não se restringe à identificação das dificuldades, mas envolve também a valorização das potencialidades, dos interesses e das capacidades de cada educando.

No atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas, o psicopedagogo auxilia na elaboração de estratégias pedagógicas diferenciadas, adaptações curriculares e recursos que favoreçam a participação efetiva nas atividades escolares. Esse trabalho contribui para que o estudante tenha acesso ao currículo e desenvolva suas habilidades de forma significativa.

Além disso, o psicopedagogo desempenha um papel importante na orientação dos professores. Muitas vezes, os educadores enfrentam desafios

relacionados ao planejamento de atividades inclusivas e ao atendimento da diversidade presente em sala de aula. Nesse sentido, o suporte psicopedagógico favorece a reflexão sobre as práticas pedagógicas e amplia as possibilidades de intervenção.

Outro aspecto relevante refere-se à parceria com as famílias. O diálogo entre escola e família é essencial para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e para a construção de estratégias que promovam seu sucesso escolar. O psicopedagogo atua como mediador desse processo, fortalecendo vínculos e contribuindo para uma atuação conjunta em benefício da aprendizagem.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Currículo da Cidade destaca princípios como equidade, inclusão, educação integral e respeito às diferenças. Esses princípios estão diretamente relacionados à atuação psicopedagógica, uma vez que orientam práticas voltadas à garantia do direito de aprender e ao desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes.

Dessa forma, a atuação do psicopedagogo contribui significativamente para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, democráticos e acolhedores, nos quais as diferenças sejam reconhecidas como parte da diversidade humana e não como obstáculos ao processo educativo.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NO ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

As necessidades educacionais específicas abrangem diferentes condições que podem influenciar o processo de aprendizagem dos estudantes, como deficiências físicas, intelectuais, sensoriais, transtornos do neurodesenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação. Cada estudante apresenta características próprias, exigindo da escola um olhar individualizado e estratégias pedagógicas que respeitem suas particularidades.

Nesse contexto, o psicopedagogo desempenha um papel fundamental na identificação das barreiras que podem dificultar o acesso ao currículo e à participação nas atividades escolares. Seu trabalho envolve a observação dos processos de aprendizagem, a análise das potencialidades e dificuldades apresentadas pelos estudantes e a orientação da equipe escolar na elaboração de práticas pedagógicas mais inclusivas.

De acordo com Mantoan (2015), a educação inclusiva pressupõe a transformação da escola para atender a todos os estudantes, respeitando suas diferenças e garantindo oportunidades de aprendizagem em igualdade de condições. Essa perspectiva reforça a importância do trabalho psicopedagógico

na construção de ambientes educacionais mais acessíveis e acolhedores.

A atuação psicopedagógica também favorece a construção de planos de intervenção que considerem as necessidades específicas de cada estudante. Essas intervenções não têm como objetivo apenas superar dificuldades, mas também desenvolver habilidades, fortalecer a autoestima e ampliar as possibilidades de participação social e acadêmica.

Além disso, o psicopedagogo auxilia os professores na adaptação de materiais, na organização de recursos pedagógicos acessíveis e na implementação de estratégias diferenciadas que promovam a aprendizagem significativa. Dessa forma, contribui para que todos os estudantes tenham oportunidades reais de desenvolvimento e sucesso escolar.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E PSICOPEDAGOGO

A inclusão escolar não depende apenas das ações desenvolvidas dentro da sala de aula. Trata-se de um processo que exige a participação de diferentes atores, entre eles a família, os professores, a equipe gestora e os profissionais de apoio. Nesse sentido, o psicopedagogo atua como mediador das relações estabelecidas entre esses diferentes sujeitos.

A parceria entre escola e família é essencial para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Quando existe diálogo e cooperação, torna-se mais fácil compreender as necessidades apresentadas pelos alunos e construir estratégias conjuntas para favorecer sua aprendizagem. O psicopedagogo contribui para esse processo ao promover momentos de orientação, escuta e troca de informações.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas no ambiente em que o sujeito está inserido. Dessa forma, o processo de aprendizagem é potencializado quando existe mediação adequada e oportunidades de interação significativa. Essa concepção reforça a importância do trabalho colaborativo entre escola, família e profissionais da educação.

Além disso, o trabalho colaborativo fortalece a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Ao compartilhar conhecimentos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, o psicopedagogo auxilia os educadores na tomada de decisões e na elaboração de intervenções mais adequadas à realidade dos estudantes.

A construção de uma cultura inclusiva depende da participação de toda a comunidade escolar. Por isso, a atuação psicopedagógica deve estar integrada às ações institucionais, contribuindo para a promoção do respeito às diferenças

e para a valorização da diversidade humana.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apesar dos avanços conquistados pelas políticas públicas voltadas à inclusão escolar, ainda existem diversos desafios a serem enfrentados. Muitas instituições de ensino convivem com limitações relacionadas à infraestrutura, à formação continuada dos profissionais e à disponibilidade de recursos pedagógicos acessíveis.

Outro desafio refere-se à necessidade de superar concepções que associam as dificuldades de aprendizagem exclusivamente ao estudante. Atualmente, compreende-se que o processo educativo é influenciado por diversos fatores e que a escola também deve refletir sobre suas práticas e metodologias.

Conforme destaca Mantoan (2015), a inclusão não se limita ao acesso do estudante à escola, mas envolve sua participação efetiva e sua aprendizagem em um ambiente que valorize a diversidade e respeite as diferenças individuais. Dessa forma, a escola precisa repensar continuamente suas práticas para garantir a participação de todos.

Nesse cenário, o psicopedagogo pode contribuir para a construção de uma nova perspectiva educacional, baseada na valorização das potencialidades dos estudantes e no reconhecimento das diferenças como parte da diversidade humana. Sua atuação favorece a implementação de práticas pedagógicas mais flexíveis, inclusivas e centradas nas necessidades dos educandos.

As possibilidades de atuação desse profissional são amplas e abrangem desde a orientação pedagógica até a participação em projetos institucionais voltados à inclusão. Ao promover reflexões sobre a aprendizagem e apoiar a equipe escolar na busca por soluções coletivas, o psicopedagogo fortalece o compromisso da escola com uma educação de qualidade para todos.

Dessa forma, a Psicopedagogia configura-se como uma importante área de conhecimento capaz de contribuir para a construção de sistemas educacionais mais inclusivos, democráticos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção da educação inclusiva exige o compromisso de toda a comunidade escolar na construção de práticas que garantam a participação, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse contexto, o

psicopedagogo desempenha um papel fundamental ao contribuir para a identificação das necessidades educacionais específicas e para a elaboração de estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral dos educandos.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a atuação psicopedagógica vai além do acompanhamento das dificuldades de aprendizagem. Trata-se de um trabalho preventivo, colaborativo e mediador, que envolve professores, gestores, famílias e estudantes na construção de uma educação mais inclusiva e humanizada.

Além de favorecer a aprendizagem, o psicopedagogo contribui para a valorização das potencialidades dos estudantes, para a superação de barreiras pedagógicas e para o fortalecimento das práticas inclusivas no ambiente escolar. Sua atuação possibilita uma compreensão mais ampla dos processos educativos e promove condições mais adequadas para o desenvolvimento das capacidades individuais.

Conclui-se que a presença do psicopedagogo nas instituições de ensino representa um importante instrumento para a efetivação da educação inclusiva. Investir nesse profissional significa fortalecer a garantia dos direitos educacionais, promover a equidade e contribuir para a construção de uma escola que reconheça e respeite a diversidade, oferecendo oportunidades de aprendizagem significativa para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

SÃO PAULO (Município). **Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental.** São Paulo: SME, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** 14. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

O ESPAÇO DESIGUAL NA SALA DE AULA: GEOTECNOLOGIAS, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EXCLUSÃO DIGITAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS REDES ESTADUAL, MUNICIPAL E PARTICULAR DA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO

RENATA CRISTINA DE BARROS VARNIER[8]

RESUMO

O presente artigo investiga as desigualdades no acesso, uso e apropriação crítica de geotecnologias e Inteligência Artificial no ensino de Geografia na Região Metropolitana de São Paulo, comparando as redes estadual, municipal e particular. A pesquisa, de abordagem quali-quantitativa, baseia-se em análise de dados secundários da TIC Educação (Cetic.br) e do Censo Escolar (INEP), além de revisão bibliográfica e documental. Os resultados indicam que a exclusão digital na RMSP opera em dois níveis complementares: a exclusão de acesso, relacionada à infraestrutura tecnológica deficitária nas escolas públicas, e a exclusão de mediação, vinculada à formação insuficiente dos professores para o uso crítico das tecnologias. A rede municipal destaca-se negativamente, com queda significativa na participação em formação continuada para tecnologias digitais, enquanto a rede particular apresenta condições materiais e formativas substancialmente superiores. Argumenta-se que essa dupla exclusão constitui um novo vetor de produção do espaço desigual, comprometendo o desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos das periferias metropolitanas. Conclui-se pela urgência de políticas públicas que articulem investimento em infraestrutura com programas robustos de formação docente crítica, superando a visão instrumental da tecnologia e alinhando-se a uma educação geográfica emancipatória.

Palavras-chave: Geografia Escolar; Exclusão Digital; Geotecnologias; Inteligência Artificial; Desigualdade Educacional.

8 Graduação em Geografia pela Faculdade Centro Universitário Barão de Mauá (**2000**); Especialista em Ética, Valores e Saúde na Escola pela Universidade de São Paulo – USP (**2011**); Professor(a) de Ensino Fundamental II de Geografia na EMEF Fazenda da Juta,

1 INTRODUÇÃO

A relação entre educação, tecnologia e espaço geográfico emerge como um dos campos mais férteis e desafiadores da pesquisa educacional contemporânea. A crescente digitalização da sociedade, acelerada pela pandemia de COVID-19, impôs à escola a urgência de repensar suas práticas, seus currículos e suas infraestruturas para acompanhar as transformações do mundo do trabalho, da cultura e da produção do conhecimento. No âmbito do ensino de Geografia, essa exigência se traduz na necessidade de incorporar geotecnologias — como Sistemas de Informação Geográfica (SIG), sensoriamento remoto e navegadores virtuais — e, mais recentemente, ferramentas de Inteligência Artificial (IA) como aliadas no desenvolvimento do pensamento espacial e da alfabetização cartográfica dos estudantes. Contudo, a implementação dessas tecnologias em sala de aula não ocorre em um vácuo social; ela é profundamente condicionada pelas estruturas socioeconômicas e pelas desigualdades históricas que marcam o território brasileiro.

A Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), com seus 39 municípios e mais de 20 milhões de habitantes, constitui um espaço privilegiado para a observação dessas contradições. Nela, a metrópole globalizada convive com periferias empobrecidas, condomínios de alto padrão com favelas, e uma rede de ensino público que atende milhões de alunos em condições materiais frequentemente precárias, ao lado de um sistema privado que concentra os melhores índices de infraestrutura e desempenho. Essa heterogeneidade espacial e social, como já demonstrado pela literatura especializada (Kowarick, 2000; Marques, 2016), não é acidental: ela é produzida e reproduzida por um modelo de desenvolvimento que concentra riqueza e oportunidades, relegando às periferias metropolitanas os custos sociais dessa concentração.

É nesse cenário de profunda desigualdade que se insere a presente pesquisa. Partimos do pressuposto, ancorado na teoria de Milton Santos (1996, 2000), de que a tecnologia, a ciência e a informação — os vetores do que ele denominou "meio técnico-científico-informacional" — não se distribuem de maneira homogênea no território, mas obedecem a uma lógica seletiva e excludente. A exclusão digital, nesse sentido, não é um fenômeno meramente técnico ou individual, mas uma manifestação contemporânea da produção do espaço desigual. Quando essa exclusão atinge a escola, ela se reveste de

contornos particularmente perversos, pois compromete não apenas o acesso a ferramentas, mas a própria possibilidade de uma formação crítica e emancipatória.

1.1 Problema de pesquisa

Diante desse quadro, a questão que orienta esta investigação pode ser formulada nos seguintes termos: de que modo as disparidades no acesso à infraestrutura tecnológica, à formação docente e às políticas curriculares entre as redes estadual, municipal e particular de ensino da Região Metropolitana de São Paulo produzem uma exclusão digital diferenciada, que impacta diretamente a implementação de geotecnologias e da Inteligência Artificial no ensino de Geografia, e como essa exclusão se manifesta como um novo vetor de produção do espaço desigual?

Esta pergunta desdobra-se em outras, igualmente relevantes: quais são as reais condições de conectividade e equipamento nas escolas das três redes? Em que medida a formação continuada de professores de Geografia tem contemplado o uso crítico dessas tecnologias? Como as políticas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista, tratam (ou silenciam) sobre a necessidade de uma educação geográfica digitalmente engajada? E, fundamentalmente, quais as implicações dessas desigualdades para a construção do pensamento espacial dos alunos, especialmente aqueles das periferias metropolitanas?

1.2 Hipóteses

Para guiar a investigação e a análise dos dados, três hipóteses de trabalho são propostas, derivadas tanto da literatura revisitada quanto da observação preliminar das estatísticas educacionais:

H1: A infraestrutura tecnológica e a conectividade nas escolas da rede particular da RMSP são significativamente superiores, enquanto as redes municipal e estadual apresentam carências estruturais que inviabilizam, em diferentes graus, a utilização consistente de geotecnologias e IA. A hipótese pressupõe que a distância entre o discurso da inovação e a realidade material das escolas públicas é substancial.

H2: A formação continuada de professores de Geografia para o uso crítico de tecnologias digitais é desigual, com a rede municipal apresentando o maior déficit. A hipótese se apoia em dados preliminares que indicam uma queda na

oferta e/ou participação em cursos de formação para a área tecnológica na rede municipal, o que, se confirmado, sinalizaria uma precarização do trabalho docente e um agravamento específico da exclusão de mediação pedagógica.

H3: A exclusão digital na RMSP opera em duas frentes complementares e nefastas: a exclusão de acesso (material) e a exclusão de mediação (formativa e crítica), sendo esta última menos visível, mas igualmente perversa para a construção do pensamento espacial dos alunos. A hipótese sugere que a simples presença de equipamentos não é suficiente; é necessária uma mediação docente qualificada para que a tecnologia se transforme em ferramenta de emancipação intelectual.

1.3 Objetivo geral e objetivos específicos

Objetivo geral:

Analisar a desigualdade no acesso, uso e apropriação crítica de geotecnologias e Inteligência Artificial no ensino de Geografia, comparando as realidades das redes estadual, municipal e particular de ensino na Região Metropolitana de São Paulo, à luz das teorias de produção do espaço e da exclusão digital.

Objetivos específicos:

1. Quantificar e qualificar as disparidades de infraestrutura tecnológica e conectividade nas escolas da RMSP, com base em dados oficiais secundários (TIC Educação, Censo Escolar).
2. Analisar os dados de formação continuada dos professores de Geografia da RMSP, identificando o acesso e a natureza da capacitação em tecnologias digitais, geotecnologias e IA em cada rede de ensino.
3. Interpretar as políticas públicas (BNCC, Currículo Paulista) e as diretrizes curriculares para a educação digital, confrontando seu discurso com a realidade material das escolas da RMSP.
4. Investigar como a combinação de exclusão de acesso e exclusão de mediação pedagógica pode comprometer o desenvolvimento do pensamento espacial e da alfabetização cartográfica, conforme discutido no Artigo 1 da pesquisa.
5. Propor um quadro analítico que relacione os níveis de acesso, mediação e currículo com os resultados esperados para o pensamento geográfico, evidenciando o risco de "dupla exclusão".

1.4 Justificativa

A justificativa para a realização deste estudo reside em três ordens de razões: científica, social e pedagógica.

Em primeiro lugar, do ponto de vista científico, a pesquisa contribui para preencher uma lacuna relevante na literatura educacional brasileira. Embora cresça o número de estudos sobre tecnologias digitais na educação, ainda são escassas as investigações que articulam, de forma sistemática e comparativa, as dimensões do acesso, da formação docente e do currículo em um recorte regional marcado por profundas desigualdades como a RMSP. Ao analisar três redes de ensino simultaneamente, o estudo oferece um panorama mais completo e matizado das contradições do sistema educacional brasileiro.

Em segundo lugar, a relevância social do tema é inegável. Em uma sociedade cada vez mais mediada por tecnologias digitais, o acesso crítico a essas ferramentas constitui um requisito fundamental para o exercício da cidadania. A exclusão digital, especialmente em suas formas mais sutis (como a falta de mediação qualificada), aprofunda as desigualdades preexistentes e cria novas formas de segregação. Compreender como essa exclusão se manifesta no ensino de Geografia na RMSP é um passo necessário para a formulação de políticas públicas mais eficazes e equitativas.

Por fim, a justificativa pedagógica é igualmente premente. A Geografia escolar tem um compromisso histórico com a formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de ler e interpretar o mundo em suas múltiplas escalas. As geotecnologias e a IA, quando utilizadas de forma criativa e crítica, oferecem um potencial imenso para enriquecer essa leitura. No entanto, se seu uso for restrito a uma elite que tem acesso à melhor infraestrutura e à formação docente mais qualificada, a tecnologia pode, paradoxalmente, ampliar os abismos educacionais, criando uma "cidadania espacial de segunda classe". Este estudo busca lançar luz sobre esse processo, fornecendo elementos para que educadores, gestores e pesquisadores possam atuar no sentido de uma educação geográfica mais justa e democrática.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo é construída a partir de um diálogo entre três grandes eixos conceituais: a teoria da produção do espaço desigual,

as epistemologias da educação geográfica e as políticas educacionais para a cultura digital. A integração desses eixos fornece a lente analítica necessária para interpretar os dados empíricos e compreender a complexidade do fenômeno investigado.

2.1 O espaço desigual em Milton Santos: técnica, ciência e informação como fator de exclusão

A obra de Milton Santos constitui o alicerce teórico fundamental para a compreensão da relação entre tecnologia, espaço e desigualdade. Em *A Natureza do Espaço* (1996), o geógrafo desenvolve o conceito de "meio técnico-científico-informacional" para caracterizar o período histórico contemporâneo, no qual a técnica, a ciência e a informação se tornaram os principais vetores de produção e regulação do espaço. Diferentemente dos períodos anteriores — o meio natural e o meio técnico —, o atual regime técnico é marcado pela ubiquidade das tecnologias da informação e pela crescente artificialização do ambiente humano.

Santos argumenta que a técnica nunca é neutra; ela carrega em si as marcas das relações sociais que a engendram e a utilizam. No capitalismo financeiro, a ciência e a informação são produzidas e distribuídas de forma desigual, atendendo prioritariamente aos interesses dos atores hegemônicos. Como resultado, o território se fragmenta em zonas de "densidade técnica" diferenciada, onde a presença ou ausência de infraestrutura digital, conectividade e acesso à informação define não apenas as possibilidades econômicas, mas também as condições de vida e de cidadania da população.

Aplicando esse arcabouço à educação, podemos afirmar que a exclusão digital não é um fenômeno periférico ou secundário, mas uma manifestação contemporânea da produção do espaço desigual. Assim como a concentração de rodovias, portos e redes de energia definiu o desenvolvimento regional no século XX, hoje a concentração de fibra ótica, antenas de telefonia celular e equipamentos digitais define as novas fronteiras da inclusão e da exclusão. As escolas localizadas em áreas de menor densidade técnica — tipicamente, as periferias das grandes metrópoles — são duplamente penalizadas: não apenas pela precariedade material, mas pela dificuldade de formar cidadãos plenamente inseridos na cultura digital.

Santos (2000) também adverte para o perigo de uma "cidadania mutilada", na qual o acesso à informação e ao conhecimento é restrito, comprometendo a capacidade dos indivíduos de compreender o mundo e agir sobre ele. Essa advertência ressoa diretamente com o objeto desta pesquisa: se o acesso a geotecnologias e IA é restrito nas escolas públicas da RMSP, e se a mediação docente para seu uso crítico é insuficiente, podemos falar de uma mutilação da cidadania espacial dos alunos dessas redes.

2.2 Pensamento espacial e condições materiais de aprendizagem

O conceito de pensamento espacial ocupa uma posição central na epistemologia da Geografia escolar. De acordo com Cavalcanti (2012, 2019), o pensamento espacial envolve a capacidade de localizar, descrever, analisar e interpretar fenômenos a partir de sua dimensão espacial, utilizando ferramentas como mapas, gráficos, imagens de satélite e sistemas de coordenadas. Trata-se de uma habilidade cognitiva fundamental, que transcende os muros da escola e se aplica a múltiplas dimensões da vida cotidiana, desde a leitura de um mapa de transporte público até a compreensão de fenômenos ambientais e geopolíticos.

A alfabetização cartográfica, por sua vez, é o processo pelo qual os alunos aprendem a linguagem dos mapas, desenvolvendo a capacidade de representar e interpretar o espaço. Callai (2005) enfatiza que esse processo não é natural nem espontâneo; ele requer mediação docente intencional e o uso de recursos didáticos adequados. Nesse sentido, a disponibilidade de materiais cartográficos atualizados, de imagens de satélite e de softwares de visualização espacial constitui uma condição material indispensável para o desenvolvimento do pensamento espacial.

Contudo, como já sinalizado no Artigo 1 da presente pesquisa, o pensamento espacial não se desenvolve no vácuo; ele depende de condições concretas de ensino e aprendizagem. Se o aluno não tem acesso a mapas digitais interativos, se não pode explorar o território por meio de imagens de satélite em tempo real, se não tem a oportunidade de manipular dados georreferenciados, seu pensamento espacial tende a se restringir ao abstrato, ao verbal e ao memorizado. A exclusão digital, nesse contexto, opera como um obstáculo direto à construção de uma geografia viva, prática e significativa.

Pesquisas recentes (Almeida, 2022; Souza & Santos, 2023) têm demonstrado que o uso de geotecnologias em sala de aula potencializa o desenvolvimento de habilidades espaciais, como a localização relativa, a análise de distribuição de fenômenos e a compreensão de escalas. No entanto, esses estudos também alertam que a simples presença de equipamentos não garante esses resultados; é fundamental que o professor esteja preparado para integrar essas ferramentas a uma abordagem pedagógica crítica e problematizadora, nos termos propostos por Freire (1987, 1996).

2.3 Políticas públicas de tecnologia educacional no Brasil

O Brasil tem avançado, nas últimas décadas, na construção de um arcabouço normativo para a incorporação de tecnologias digitais na educação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, estabelece, entre as competências gerais da educação básica, a que se refere ao "uso crítico e responsável das tecnologias digitais" (Brasil, 2018, p. 9). O documento também prevê, no componente curricular de Geografia, o uso de linguagens cartográficas e de recursos tecnológicos para a compreensão do espaço geográfico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em sua redação atualizada, também faz menção à necessidade de incorporar tecnologias nos processos educativos. O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, estabelece metas relacionadas à universalização do acesso à internet em escolas e à formação de professores para o uso de tecnologias. Mais recentemente, a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) impôs novas exigências quanto à segurança e privacidade no uso de dados digitais, o que tem implicações diretas para a utilização de ferramentas de IA em ambientes educacionais.

Contudo, a distância entre o discurso normativo e a realidade material das escolas públicas é significativa. Estudos como os de Oliveira e Santos (2021) e Silva (2023) apontam que a implementação da BNCC tem encontrado obstáculos estruturais, especialmente nas redes públicas, onde a falta de infraestrutura, a precarização do trabalho docente e a insuficiência de formação continuada comprometem a efetivação de suas diretrizes. No que tange especificamente à tecnologia, a TIC Educação tem documentado, ano após ano, as disparidades entre redes de ensino e entre regiões geográficas.

Essa lacuna entre política e prática não é casual; ela reflete, como argumenta Libâneo (2018), a persistência de uma "pedagogia da exclusão", na qual os avanços normativos beneficiam principalmente os sistemas de ensino que já dispõem de melhores condições materiais e humanas. No caso da RMSP, como veremos adiante, essa dinâmica se reproduz com particular intensidade.

2.4 O Currículo Paulista e o Currículo de Educação Digital e Midiática da SEDUC-SP

No âmbito do estado de São Paulo, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) alinha-se à BNCC e incorpora suas orientações para o ensino de Geografia e para o uso de tecnologias. O documento destaca a importância de os alunos desenvolverem "habilidades relacionadas à leitura, interpretação e produção de diferentes linguagens cartográficas, com uso de tecnologias digitais" (São Paulo, 2019, p. 85). No entanto, a operacionalização dessas habilidades depende de condições que, como será demonstrado, não se distribuem igualmente entre as redes.

Um avanço significativo foi a introdução do Currículo de Educação Digital e Midiática, desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). Esse currículo, implementado progressivamente a partir de 2022, propõe a integração da cultura digital ao cotidiano escolar, abrangendo temas como letramento digital, pensamento computacional, produção de conteúdo e cidadania digital. Em suas diretrizes, há espaço para o uso de geotecnologias e para a compreensão crítica das implicações da IA na sociedade.

Apesar do mérito dessa iniciativa, sua efetivação esbarra em desafios práticos. A formação docente para a implementação do currículo digital tem sido desigual, concentrando-se em momentos pontuais e nem sempre alcançando todos os professores. Além disso, a infraestrutura tecnológica das escolas estaduais da RMSP, como se verá, apresenta limitações que dificultam a aplicação do currículo em sua plenitude. A rede municipal, por sua vez, possui autonomia para adaptar suas práticas, mas nem sempre conta com os recursos necessários para fazê-lo de forma consistente.

2.5 Desigualdade educacional na Região Metropolitana de São Paulo: o que a literatura já mostra

A literatura sobre desigualdade educacional na RMSP é vasta e consolidada. Estudos como os de Almeida (2020), Fernandes (2022) e Marques

e Bichir (2021) documentam as profundas assimetrias entre os municípios que compõem a região metropolitana, em termos de investimento em educação, infraestrutura escolar, qualificação docente e desempenho dos alunos.

Um dos achados mais consistentes é a correlação entre posição socioeconômica e qualidade educacional. Os municípios da periferia metropolitana, com menor arrecadação e maior vulnerabilidade social, tendem a apresentar piores indicadores educacionais, enquanto a capital e os municípios mais ricos do entorno concentram as melhores escolas e os melhores resultados. Essa geografia da desigualdade é ainda mais evidente quando se comparam as redes pública e particular.

A pesquisa de Ribeiro e Lago (2023) sobre a RMSP destaca que a segregação residencial e a desigualdade de acesso a serviços públicos criam "circuitos educacionais" distintos, nos quais alunos de diferentes origens sociais frequentam escolas com perfis e recursos radicalmente diferentes. Esse fenômeno, conhecido como "segregação escolar", tem implicações profundas para a igualdade de oportunidades e para a reprodução das hierarquias sociais.

No que concerne especificamente à tecnologia, os dados da TIC Educação (2024) revelam que o acesso à internet e a equipamentos digitais nas escolas da RMSP é desigual, com as escolas particulares apresentando índices próximos à universalização, enquanto as escolas públicas, especialmente as municipais, enfrentam carências significativas. Essa disparidade, quando combinada com as diferenças na formação docente, cria um cenário de exclusão digital multifacetado.

2.6 Síntese integradora

A articulação entre os três eixos teóricos — produção do espaço desigual, pensamento espacial e políticas educacionais — permite construir um quadro analítico robusto para a interpretação dos dados. O pensamento de Milton Santos nos fornece a chave para compreender a exclusão digital como uma manifestação da produção do espaço desigual, na qual a distribuição das tecnologias obedece a uma lógica seletiva e excludente. A literatura sobre pensamento espacial nos mostra que essa exclusão tem consequências concretas para a aprendizagem, comprometendo a capacidade dos alunos de ler e interpretar o espaço geográfico. As políticas educacionais, por sua vez, revelam a existência de um discurso inovador que contrasta com a realidade

material das escolas, evidenciando as contradições do sistema educacional brasileiro.

É a partir desse quadro integrado que os dados empíricos serão analisados, buscando não apenas descrever as disparidades entre as redes, mas também interpretá-las à luz das teorias que lhes dão sentido. Essa abordagem permite ir além da constatação da desigualdade, alcançando uma compreensão mais profunda de seus mecanismos e consequências.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa foi cuidadosamente planejada para responder ao problema de investigação e testar as hipóteses formuladas, garantindo o rigor científico necessário a um estudo de pós-graduação e à eventual submissão a um periódico especializado.

3.1 Natureza da pesquisa

Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, integrando procedimentos de análise bibliográfica, análise documental e análise de dados secundários. A opção por essa abordagem mista justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno em sua complexidade, articulando a objetividade dos dados estatísticos com a profundidade interpretativa proporcionada pela análise teórica e documental.

A pesquisa bibliográfica, conforme orientam Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2017), constitui o alicerce sobre o qual se assenta a fundamentação teórica, permitindo o diálogo com autores clássicos e contemporâneos das áreas de Geografia, Educação e Tecnologia. A pesquisa documental, por sua vez, amplia o espectro de fontes, incorporando documentos oficiais e normativos que regem as políticas educacionais no Brasil e no estado de São Paulo.

A análise de dados secundários ocupa um lugar central na metodologia, pois é por meio dela que se obtêm as evidências empíricas sobre as condições de infraestrutura, conectividade e formação docente nas três redes de ensino. A utilização de dados secundários, produzidos por instituições de reconhecida credibilidade, confere objetividade e comparabilidade às análises.

3.2 Procedimentos de coleta e análise

A coleta de dados secundários foi realizada a partir de duas fontes principais: os relatórios da TIC Educação (Cetic.br/NIC.br), com foco nos dados

de 2023 e 2024, e os microdados do Censo Escolar do INEP para os mesmos anos. Ambas as fontes são públicas e amplamente utilizadas em pesquisas educacionais no Brasil, o que assegura sua confiabilidade e validade.

Os relatórios da TIC Educação fornecem informações detalhadas sobre acesso à internet, disponibilidade de equipamentos (computadores, tablets, lousas digitais), uso de tecnologias em sala de aula e formação de professores para o uso de tecnologias. Para esta pesquisa, os dados foram recortados por rede de ensino (estadual, municipal e particular) e, quando disponíveis, por região geográfica dentro da RMSP. A análise concentrou-se em indicadores como percentual de escolas com acesso à internet, velocidade da conexão, relação aluno/computador e percentual de professores que participaram de formação continuada em tecnologias digitais.

Os microdados do Censo Escolar foram utilizados para complementar e aprofundar a análise, especialmente no que se refere à infraestrutura das escolas e à caracterização dos professores (formação, regime de trabalho, tempo de carreira). A combinação das duas fontes permite uma visão mais abrangente do fenômeno, possibilitando o cruzamento de variáveis e a identificação de padrões significativos.

A análise documental concentrou-se nos seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo Paulista, Currículo de Educação Digital e Midiática da SEDUC-SP, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE) e Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). A análise desses documentos buscou identificar as intenções e diretrizes das políticas educacionais para o uso de tecnologias, confrontando-as com os dados empíricos sobre as condições reais de implementação.

Por fim, a revisão bibliográfica abrangeu artigos publicados em periódicos científicos (prioritariamente Qualis A1, A2 e B1), livros, teses e dissertações, com ênfase nas publicações do período de 2020 a 2026, para garantir a atualidade do referencial teórico.

3.3 Corpus documental e dados utilizados

O corpus documental e os conjuntos de dados utilizados nesta pesquisa são os seguintes:

1. Relatórios TIC Educação 2023 e 2024 (Cetic.br/NIC.br) — especialmente os módulos sobre "Infraestrutura" e "Formação de Professores".

2. Microdados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP) — anos 2023 e 2024, com recorte para a RMSP.

3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2018).

4. Currículo Paulista (São Paulo, 2019).

5. Currículo de Educação Digital e Midiática (SEDUC-SP, 2022).

6. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

7. Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

8. Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018).

9. Revisão bibliográfica composta por livros, artigos, teses e dissertações, com ênfase nas publicações de 2020 a 2026.

A análise dos dados foi conduzida em etapas sequenciais: primeiro, a tabulação e organização dos indicadores por rede de ensino; em seguida, a identificação de padrões e disparidades significativas; por fim, a interpretação dos achados à luz da fundamentação teórica. A discussão dos resultados foi estruturada em subseções temáticas, que articulam evidências empíricas e argumentação teórica.

4 DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

4.1 Conectividade e infraestrutura: o que os dados da TIC Educação 2024 revelam por rede

A análise dos dados da TIC Educação 2024 para a Região Metropolitana de São Paulo confirma a persistência de um fosso tecnológico entre as redes de ensino, com a rede particular em posição de clara vantagem e a rede municipal apresentando os indicadores mais críticos. Para uma visualização mais objetiva dessas disparidades, organizamos os principais achados na Tabela 1.

Tabela 1 – Indicadores de conectividade e infraestrutura tecnológica por rede de ensino – RMSP, 2024

Indicador	Rede Particular	Rede Estadual	Rede Municipal
Escolas com acesso à internet	99,8%	95,2%	89,6%
Conexão via fibra ótica	87,3%	54,1%	38,2%
Média alunos por computador	5,3	12,7	18,4
Computadores com < 5 anos de uso	92,1%	61,4%	43,7%
Possuem laboratório de informática	97,8%	82,3%	68,9%
Possuem software de SIG	78,9%	34,2%	22,7%
Utilizam imagens de satélite	81,3%	52,8%	39,4%

Fonte: Elaboração própria com base em dados da TIC Educação 2024 e Censo Escolar/INEP 2024.

A Tabela 1 evidencia que, na rede particular, a infraestrutura não é apenas mais presente, mas também significativamente mais moderna e adequada para o uso pedagógico de geotecnologias e ferramentas de IA. A combinação de alta conectividade, equipamentos atualizados e laboratórios dedicados cria condições objetivas para a integração dessas tecnologias ao currículo de Geografia.

Na rede estadual, embora o acesso à internet seja elevado, a qualidade da conexão e a disponibilidade de computadores adequados são inferiores. O baixo percentual de escolas com software de SIG (34,2%) e o uso restrito de

imagens de satélite (52,8%) sugerem que o potencial das geotecnologias ainda está longe de ser plenamente explorado.

A rede municipal, por sua vez, apresenta os números mais preocupantes. A relação alunos por computador (18,4) e a obsolescência dos equipamentos (apenas 43,7% com menos de cinco anos) são obstáculos significativos para o uso consistente de tecnologias que demandam maior processamento, como softwares de SIG e plataformas de IA.

Para uma compreensão mais detalhada da distribuição desses recursos, a Tabela 2 apresenta o cruzamento de três variáveis centrais para o ensino de Geografia com geotecnologias.

Tabela 2 – Acesso a recursos para o ensino de Geografia por rede de ensino – RMSP, 2024

Recurso	Rede Particular	Rede Estadual	Rede Municipal
Internet em sala de aula	91,0%	86,0%	88,0%
Internet para uso dos alunos	52,0%	73,0%	63,0%
Computadores para atividades educacionais	97,0%	76,0%	51,0%

Fonte: Elaboração própria com base em dados da TIC Educação 2024.

A Tabela 2 revela uma dinâmica interessante: embora a internet em sala de aula esteja presente em percentuais elevados e relativamente próximos nas três redes, a disponibilidade efetiva para uso dos alunos varia significativamente. A rede estadual apresenta o maior percentual (73%), seguida pela municipal (63%) e pela particular (52%). Esse dado, à primeira vista contra-intuitivo, pode ser explicado por políticas de restrição ao uso de dispositivos pessoais nas escolas particulares, que vêm se tornando mais frequentes. Já nas escolas públicas, o acesso dos alunos à internet muitas vezes depende de seus próprios dispositivos móveis.

O dado mais crítico, no entanto, é a disponibilidade de computadores para atividades educacionais: na rede municipal, apenas 51% das escolas possuem esse recurso, contra 76% na estadual e 97% na particular. Isso significa que, na prática, a maioria dos alunos da rede municipal tem seu acesso à internet restrito ao celular próprio, um dispositivo com limitações significativas para o uso de geotecnologias e plataformas de IA que exigem maior capacidade de processamento e visualização. Essa é uma dimensão crucial da exclusão digital que compromete diretamente o desenvolvimento do pensamento espacial.

4.2 Formação docente desigual entre redes: a queda de 62% para 43% na rede municipal

Um dos achados mais significativos desta pesquisa, e que merece análise aprofundada, diz respeito à formação continuada de professores para o uso de tecnologias digitais. Os dados da TIC Educação 2024 indicam que, no período de 2022 a 2024, a participação de professores da rede municipal da RMSP em cursos de formação para tecnologias educacionais caiu de 62% para 43%, uma redução de quase um terço. Esse movimento contrasta com a estabilidade da rede estadual (que se manteve em torno de 58%) e com o crescimento da rede particular (que saltou de 71% para 79% no mesmo período).

A queda na rede municipal é um dado preocupante por múltiplas razões. Em primeiro lugar, porque a formação continuada é um fator determinante para a qualidade do uso de tecnologias em sala de aula. Não basta ter equipamentos; é necessário que o professor saiba utilizá-los de forma pedagógica, integrando-os aos objetivos curriculares e mediando a relação dos alunos com a tecnologia. Sem formação, os equipamentos tendem a ser subutilizados ou, pior, utilizados de forma mecânica e pouco crítica, como meros substitutos de recursos analógicos.

Em segundo lugar, a queda pode ser interpretada como um sintoma da precarização do trabalho docente na rede municipal. Estudos como os de Oliveira (2021) e Silva e Araújo (2023) têm documentado o crescimento da carga horária, a sobrecarga de trabalho burocrático e a desvalorização salarial dos professores municipais, fatores que tornam a participação em cursos de formação mais difícil. Além disso, a redução de investimentos em formação continuada, em um contexto de restrição orçamentária, pode indicar uma

priorização equivocada de outras áreas em detrimento do desenvolvimento profissional docente.

Em terceiro lugar, a disparidade na formação docente entre redes produz um efeito cumulativo e perverso. Os professores da rede municipal, que já enfrentam as piores condições de infraestrutura, têm menos oportunidades de se qualificar para o uso de tecnologias. Com isso, a exclusão digital se aprofunda, pois a falta de equipamentos se soma à falta de preparo para utilizá-los. O professor, nesse cenário, é duplamente penalizado: trabalha em condições materiais precárias e não recebe o suporte formativo necessário para superá-las.

A natureza da formação também difere entre redes. Nas escolas particulares, a formação em tecnologias digitais é mais frequente, mais específica (com foco em ferramentas concretas como SIG, plataformas de IA, produção de conteúdo digital) e mais integrada ao cotidiano escolar. Nas redes públicas, a formação tende a ser mais genérica, menos frequente e muitas vezes desconectada das necessidades reais dos professores. Um professor de Geografia da rede municipal da RMSP, por exemplo, pode ter participado de um curso sobre "uso de tecnologias na educação" que não abordou especificamente geotecnologias ou IA, deixando-o despreparado para integrar essas ferramentas à sua prática.

Esses dados confirmam a segunda hipótese desta pesquisa (H2) e apontam para a necessidade urgente de políticas de formação continuada que sejam específicas, contextualizadas e permanentes, e que considerem as diferentes realidades das redes de ensino.

4.3 Geotecnologias e IA no ensino de Geografia: quem tem acesso a quê na RMSP

O cruzamento dos dados de infraestrutura (apresentados na seção 4.1) e de formação docente (seção 4.2) permite construir um retrato das possibilidades efetivas de uso de geotecnologias e IA no ensino de Geografia em cada rede da RMSP.

Na **rede particular**, a combinação de infraestrutura avançada e formação docente qualificada cria condições favoráveis para o uso de geotecnologias. Os professores têm acesso a laboratórios bem equipados, internet de alta velocidade e softwares de SIG como o ArcGIS Online ou o QGIS. Muitas escolas

particulares da RMSP já utilizam plataformas como Google Earth em projetos interdisciplinares, e algumas estão experimentando ferramentas de IA para análise de imagens de satélite ou para simulações de fenômenos geográficos. A IA é utilizada, por exemplo, para identificar padrões de ocupação do solo, analisar séries temporais de desmatamento ou simular cenários de mudanças climáticas. O uso dessas tecnologias, quando mediado por um professor crítico, potencializa o desenvolvimento do pensamento espacial e da capacidade de análise geográfica.

Na **rede estadual**, o cenário é mais heterogêneo. Embora algumas escolas da capital e dos municípios mais centrais tenham condições razoáveis, a maioria das escolas estaduais na periferia da RMSP enfrenta limitações significativas. A velocidade da internet é insuficiente para o uso de plataformas de SIG baseadas em nuvem, e a disponibilidade de equipamentos adequados é restrita. Além disso, os professores, embora em sua maioria tenham participado de algum curso de formação em tecnologias, nem sempre tiveram acesso a formações específicas em geotecnologias. Como resultado, o uso dessas ferramentas é limitado a atividades pontuais, como a visualização de imagens de satélite em uma aula expositiva, sem a profundidade e a continuidade desejáveis.

Na **rede municipal**, a situação é a mais crítica. A infraestrutura precária, combinada com a queda na formação docente, inviabiliza, na prática, o uso consistente de geotecnologias e IA. A maioria das escolas municipais não possui laboratórios adequados, e a internet é lenta e instável. Os professores, mesmo quando têm interesse em utilizar essas ferramentas, esbarram na falta de equipamentos e na falta de suporte técnico. A IA, nesse contexto, permanece como um conceito abstrato, discutido apenas no nível teórico, sem aplicações práticas na sala de aula. Há um risco real de que os alunos da rede municipal sejam excluídos não apenas do acesso, mas também da compreensão crítica dessas tecnologias, o que os coloca em desvantagem na competição por oportunidades educacionais e profissionais futuras.

É importante destacar que a simples presença de tecnologia não garante uma educação geográfica de qualidade. Como alertam Almeida e Carvalho (2023), o uso acrítico de geotecnologias pode levar a uma "fetichização do mapa", na qual o aluno aprende a manipular a ferramenta, mas não desenvolve

a capacidade de questionar o que está vendo, de identificar os vieses na representação cartográfica ou de compreender as relações de poder que moldam o espaço. A formação docente crítica é essencial para evitar esse risco. No entanto, nas redes pública e municipal, a falta de formação adequada aumenta a probabilidade de que o uso da tecnologia, quando ocorre, seja superficial e pouco crítico, reforçando as exclusões preexistentes em vez de superá-las.

4.4 Risco de dupla exclusão: exclusão de acesso + exclusão de mediação pedagógica crítica

O conceito de "dupla exclusão" emerge como um dos principais aportes analíticos desta pesquisa, permitindo compreender a profundidade do fenômeno investigado. A dupla exclusão refere-se à combinação de dois níveis de privação: a exclusão material (falta de acesso a equipamentos e conectividade) e a exclusão formativa (falta de mediação pedagógica crítica e qualificada para o uso das tecnologias disponíveis).

A exclusão material é a mais visível e mais frequentemente mencionada nos debates sobre políticas públicas. Ela se manifesta na falta de computadores, na internet lenta, na ausência de laboratórios de informática. Essa exclusão é grave porque nega ao aluno o contato com as ferramentas que são cada vez mais centrais na produção do conhecimento contemporâneo. No entanto, a exclusão material, por si só, não é suficiente para explicar a desigualdade educacional. Muitas escolas públicas recebem equipamentos por meio de programas governamentais, mas esses equipamentos muitas vezes ficam subutilizados por falta de preparo dos professores ou por falta de integração ao currículo. É aí que entra a exclusão formativa.

A exclusão formativa diz respeito à falta de mediação pedagógica crítica para o uso das tecnologias. Mesmo quando há equipamentos disponíveis, se o professor não está preparado para utilizá-los de forma crítica, problematizadora e integrada ao currículo, o potencial pedagógico da tecnologia se perde. O aluno pode usar o computador para pesquisas superficiais ou para acessar conteúdo, mas não desenvolve as habilidades mais sofisticadas de análise espacial, de pensamento crítico ou de produção de conhecimento. A tecnologia, nesse cenário, torna-se um mero instrumento de reprodução do conhecimento, em vez de uma ferramenta de construção de autonomia intelectual.

A combinação das duas exclusões produz um efeito sinérgico e perverso. O aluno da rede municipal da RMSP, que já tem acesso precário à tecnologia, tem também um professor com menos formação para mediar esse acesso. Essa dupla carência impede que ele desenvolva as habilidades geográficas e digitais que seriam esperadas em um currículo atualizado. Na rede particular, ao contrário, o aluno tem acesso a equipamentos de ponta e a professores bem formados, o que potencializa seu aprendizado. O abismo educacional, portanto, não se reduz a uma questão de acesso, mas envolve a qualidade da mediação pedagógica.

Esse achado dialoga com a teoria da reprodução social de Bourdieu e Passeron (2014), que argumentam que a escola, em sua estrutura e práticas, tende a reproduzir as hierarquias sociais preexistentes. No caso da tecnologia, a escola pública, ao oferecer acesso precário e mediação insuficiente, não está rompendo com a exclusão digital, mas a reproduzindo e legitimando. A dupla exclusão, portanto, é um mecanismo sutil de perpetuação das desigualdades.

A superação da dupla exclusão exige uma abordagem integrada, que articule investimento em infraestrutura com políticas robustas e permanentes de formação docente crítica. Não basta "entregar" tecnologia; é necessário "ensinar" a usá-la criticamente, como parte de um projeto mais amplo de emancipação intelectual e cidadania.

4.5 Diálogo com o Artigo 1: o que a desigualdade de acesso implica para o pensamento espacial

Este artigo, embora autônomo, estabelece um diálogo direto com a pesquisa anterior (Artigo 1) sobre pensamento espacial no ensino de Geografia. O Artigo 1, recorde-se, demonstrou que o desenvolvimento de habilidades como localização, orientação, leitura de mapas e análise de distribuição espacial é fundamental para a formação de cidadãos capazes de compreender o espaço geográfico em toda sua complexidade.

No entanto, o Artigo 1 deixou uma questão em aberto: quais são as condições materiais e pedagógicas necessárias para que o pensamento espacial se desenvolva plenamente? Este artigo responde a essa questão, ao demonstrar que o acesso a geotecnologias e a mediação pedagógica crítica são condições indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento espacial na contemporaneidade. A exclusão digital, como descrita neste estudo, não é

apenas um problema de infraestrutura; é um obstáculo à própria construção do pensamento espacial dos alunos das periferias metropolitanas.

Com efeito, o pensamento espacial, como argumenta Cavalcanti (2019), não se desenvolve apenas com a leitura de mapas impressos, mas também, e cada vez mais, com a utilização de ferramentas digitais que permitem explorar o espaço de maneiras interativas e dinâmicas. Um aluno que nunca utilizou o Google Earth, que nunca analisou uma imagem de satélite, que nunca criou um mapa temático com dados de população e renda, tem uma compreensão mais limitada do espaço, mais abstrata e menos conectada com a realidade concreta em que vive. A exclusão digital, portanto, compromete a alfabetização cartográfica e o desenvolvimento da inteligência espacial.

A dupla exclusão identificada neste estudo — falta de acesso e falta de mediação crítica — tem implicações diretas para a construção do pensamento espacial dos alunos da RMSP. Os alunos da rede municipal, que têm menos acesso e professores menos formados, tendem a desenvolver uma compreensão mais frágil do espaço geográfico. Eles podem até aprender a localizar países em um mapa-múndi, mas têm dificuldade em compreender a organização interna da metrópole em que vivem, em analisar os fluxos de pessoas e mercadorias, em interpretar mapas de desigualdades e de riscos ambientais.

Essa fragilidade do pensamento espacial tem consequências para além da escola. Ela compromete a capacidade do indivíduo de se orientar no espaço, de compreender as notícias sobre fenômenos geográficos (como desastres ambientais, migrações ou conflitos territoriais), de participar de debates sobre políticas urbanas e ambientais e, em última instância, de exercer sua cidadania plena. A exclusão digital, nesse sentido, é uma forma de mutilação da cidadania espacial, como já previsto por Santos (2000).

O diálogo com o Artigo 1 é, portanto, revelador. Ele mostra que a desigualdade de acesso e de mediação crítica em geotecnologias e IA não é um tema periférico ou secundário, mas uma questão central para a qualidade da educação geográfica e para a formação de cidadãos capazes de ler e interpretar o mundo contemporâneo. A superação da dupla exclusão é, portanto, um imperativo ético e político para a educação geográfica na RMSP.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo analisar as desigualdades no acesso, uso e apropriação crítica de geotecnologias e Inteligência Artificial no ensino de Geografia nas redes estadual, municipal e particular da Região Metropolitana de São Paulo. Ao longo do artigo, buscou-se articular teoria e empiria, construindo um argumento que evidenciasse a profundidade das disparidades e suas consequências para a formação dos alunos.

A análise dos dados permitiu confirmar as três hipóteses de trabalho. Em relação à H1, os dados de infraestrutura e conectividade revelaram abismos significativos entre a rede particular e as redes públicas, especialmente a municipal. A rede particular apresenta condições técnicas que viabilizam o uso consistente de geotecnologias e IA, enquanto as redes pública e municipal enfrentam carências que inviabilizam, em diferentes graus, a implementação dessas ferramentas. A H2, por sua vez, foi confirmada pela queda expressiva na participação de professores da rede municipal em cursos de formação continuada para tecnologias digitais, o que evidencia uma precarização do trabalho docente e um agravamento da exclusão de mediação. Por fim, a H3 foi amplamente corroborada pela identificação do fenômeno da "dupla exclusão", na qual a carência material se soma à carência formativa, criando um ciclo perverso de desigualdade educacional.

Além da confirmação das hipóteses, a pesquisa avançou na compreensão das implicações dessas desigualdades para o ensino de Geografia e para a construção do pensamento espacial. Ficou demonstrado que a exclusão digital não é um fenômeno técnico ou periférico, mas uma questão geográfica central, enraizada na produção desigual do espaço metropolitano e nas estruturas de poder que o moldam. A exclusão digital na sala de aula é, em última instância, uma manifestação da produção do espaço desigual, como conceituada por Milton Santos.

A pesquisa também evidenciou a distância entre o discurso das políticas educacionais (BNCC, Currículo Paulista, Currículo de Educação Digital e Midiática) e a realidade material das escolas da RMSP. Embora existam avanços normativos significativos, sua implementação esbarra em obstáculos estruturais que as políticas públicas ainda não conseguiram superar. A superação desses obstáculos exige não apenas investimento financeiro, mas uma mudança de

paradigma na forma como a tecnologia é compreendida e integrada à educação: não como um fim em si mesma, mas como uma ferramenta a serviço de uma educação crítica e emancipatória.

As limitações desta pesquisa devem ser reconhecidas. A utilização exclusiva de dados secundários, embora tenha permitido uma análise ampla e comparativa, não captura as nuances das práticas em sala de aula. Estudos futuros, de natureza etnográfica ou de pesquisa-ação, poderiam aprofundar a compreensão de como professores e alunos, em diferentes contextos, estão (ou não) utilizando geotecnologias e IA em suas práticas. Além disso, a pesquisa se concentrou na RMSP, o que limita a generalização dos achados para outras regiões metropolitanas, embora seja plausível que padrões semelhantes sejam encontrados em outras grandes cidades brasileiras.

Do ponto de vista das implicações práticas, os achados desta pesquisa apontam para a urgência de políticas públicas que articulem, de forma integrada, três eixos: (a) investimento robusto em infraestrutura tecnológica nas escolas públicas, especialmente na rede municipal; (b) programas permanentes de formação docente específica para o uso crítico de geotecnologias e IA; e (c) revisão dos currículos para que incorporem efetivamente essas ferramentas, não como apêndices, mas como parte constitutiva da educação geográfica.

Como sugestão para futuras pesquisas, propõe-se a realização de estudos de caso em escolas representantes de cada rede, com observação direta de práticas pedagógicas, entrevistas com professores e análise da produção dos alunos. Essa abordagem permitiria compreender não apenas o que falta, mas também como a tecnologia está sendo (re)criada pelos atores escolares em contextos desafiadores. Além disso, seria relevante investigar o impacto da dupla exclusão no desempenho dos alunos em avaliações externas, como o SARESP ou o ENEM, para verificar se as disparidades no acesso e na mediação se traduzem em diferenças de aprendizado.

Por fim, é importante reafirmar o compromisso ético e político da pesquisa educacional: não basta descrever a desigualdade; é necessário contribuir para sua superação. Este artigo, ao lançar luz sobre a dupla exclusão digital na RMSP, espera fornecer subsídios para que educadores, gestores e formuladores de políticas atuem no sentido de construir uma educação geográfica mais justa, crítica e democratizadora. A tecnologia, em si, não é a solução, mas, quando

apropriada criticamente, pode ser uma poderosa aliada na construção de um mundo mais igualitário. A tarefa, como nos lembra Freire (1996), é política e pedagógica: formar sujeitos capazes de ler o mundo e de transformá-lo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S. Desigualdades educacionais na Região Metropolitana de São Paulo: uma análise dos fluxos escolares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 78-102, 2020.

ALMEIDA, F. S.; CARVALHO, M. A. Geotecnologias no ensino de Geografia: potencialidades e limites. **Revista de Geografia e Ensino**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 45-67, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014** (Plano Nacional de Educação). Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018** (Lei Geral de Proteção de Dados). Brasília, 2018.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: Editora UFG, 2019.

FERNANDES, R. A. Segregação escolar e desigualdade educacional na RMSP. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 1-23, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOWARICK, L. **Escritos urbanos**. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Editora UFG, 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, E. **Sociedade e espaço na metrópole**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

MARQUES, E.; BICHIR, R. Desigualdades metropolitanas e políticas públicas. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 235-256, 2021.

OLIVEIRA, J. C. Formação docente e tecnologias digitais: desafios e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1-18, 2021.

OLIVEIRA, J. C.; SANTOS, R. A. BNCC e tecnologias: avanços e lacunas. **Revista de Educação e Tecnologia**, Brasília, v. 12, n. 3, p. 112-132, 2021.

RIBEIRO, L. C. Q.; LAGO, L. C. Segregação residencial e circuitos educacionais na RMSP. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-25, 2023.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC-SP, 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo de Educação Digital e Midiática**. São Paulo: SEDUC-SP, 2022.

SILVA, M. F. Implementação da BNCC e desigualdades educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 188-212, 2023.

SILVA, M. F.; ARAÚJO, R. P. Trabalho docente e formação continuada na rede municipal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 44, n. 1, p. 1-19, 2023.

SOUZA, L. M.; SANTOS, A. P. Geotecnologias e pensamento espacial: uma revisão sistemática. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 32-54, 2023.

TIC EDUCAÇÃO. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. São Paulo: Cetic.br/NIC.br, 2024.

OS TEMPOS, OS ESPAÇOS E AS MATERIALIDADES COMO PARCEIROS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PRISCILA GALATTI SARTÓRIO

RESUMO

A organização dos tempos, dos espaços, das materialidades, das interações e das narrativas constitui um dos pilares da ação pedagógica na Educação Infantil, uma vez que esses elementos estruturam as experiências de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nessa perspectiva, os ambientes educativos deixam de ser compreendidos apenas como cenários das práticas pedagógicas e passam a assumir o papel de parceiros do professor, favorecendo investigações, brincadeiras, interações e múltiplas formas de expressão. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da organização intencional dos contextos educativos nas Escolas de educação infantil, considerando os princípios da equidade, da educação inclusiva, da educação integral e do respeito às múltiplas infâncias. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no Currículo da Cidade – Educação Infantil e nas contribuições teóricas de Loris Malaguzzi, Carla Rinaldi, Maria Carmen Silveira Barbosa, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Lev Vygotsky, Paulo Freire e Adriana Friedmann. As reflexões evidenciam que a organização dos espaços, dos tempos e das materialidades, articulada à intencionalidade pedagógica do professor, favorece experiências significativas de aprendizagem, fortalece o protagonismo infantil e contribui para a construção de uma educação democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; espaços educativos; materialidades; múltiplas infâncias; educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil brasileira tem avançado significativamente na construção de concepções que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas de seus processos de aprendizagem. Essa perspectiva, consolidada por documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), rompe com práticas centradas na transmissão de conteúdos e reafirma a importância das experiências, das brincadeiras, das interações e das múltiplas linguagens como eixos estruturantes do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, a organização dos espaços educativos passa a assumir papel fundamental na constituição das experiências infantis. Os ambientes deixam de ser compreendidos apenas como locais físicos destinados ao desenvolvimento das atividades e tornam-se elementos ativos do processo educativo, capazes de favorecer investigações, descobertas, relações sociais, autonomia e participação das crianças.

Nas Escolas Municipais de Educação Infantil da cidade de São Paulo, essa compreensão é fortalecida pelo **Currículo da Cidade – Educação Infantil**, que propõe uma organização pedagógica fundamentada em cinco variáveis indissociáveis: **os espaços, as materialidades, os tempos, as interações e as narrativas**. Essas dimensões estruturam os contextos educativos e orientam a ação docente na construção de experiências significativas para bebês e crianças.

Ao reconhecer essas variáveis como constituintes da prática pedagógica, amplia-se também a compreensão acerca do papel do professor. Mais do que conduzir atividades previamente planejadas, o educador assume a responsabilidade de organizar contextos que despertem a curiosidade, incentivem a exploração, promovam a convivência e favoreçam diferentes formas de participação infantil.

Essa organização intencional exige um olhar atento para as características do grupo, para os interesses das crianças e para a diversidade presente nas instituições de Educação Infantil. Cada ambiente precisa

comunicar acolhimento, pertencimento e possibilidades de investigação, oferecendo materiais diversificados, acessíveis e culturalmente significativos.

Ao mesmo tempo, pensar a organização dos espaços implica reconhecer que não existe uma única forma de viver a infância. As crianças chegam às instituições trazendo diferentes histórias, culturas, modos de brincar, formas de aprender e necessidades específicas. Dessa maneira, planejar os contextos educativos significa considerar a existência das múltiplas infâncias e garantir que todas possam participar das experiências propostas em condições de equidade.

O **Currículo da Cidade – Educação Infantil** reafirma essa concepção ao destacar que:

> "[...]a existência de múltiplas infâncias e das várias formas de ser criança, trabalhando assim pela consolidação de um sistema educacional inclusivo, em que todos possam ter experiências de aprendizagens de acordo com suas possibilidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurando a todos os bebês e as crianças o pleno exercício de direitos e das liberdades fundamentais" (SÃO PAULO, 2019, p. 53).

Essa perspectiva aproxima-se dos princípios da educação inclusiva e da educação integral, compreendendo que a diversidade constitui elemento constitutivo das práticas educativas e deve orientar o planejamento pedagógico desde a organização dos ambientes até a seleção das materialidades e das propostas de aprendizagem.

Nesse sentido, os espaços, os tempos e os materiais deixam de desempenhar função meramente organizacional e passam a constituir importantes parceiros pedagógicos. Quando planejados de forma intencional, ampliam as oportunidades de investigação, fortalecem as interações entre pares, promovem autonomia e favorecem o desenvolvimento integral das crianças.

Este artigo tem como objetivo analisar como a organização dos tempos, dos espaços e das materialidades, articulada às interações e às narrativas, contribui para a construção de contextos educativos inclusivos nas Escolas de Educação Infantil.

OS ESPAÇOS EDUCATIVOS COMO PARCEIROS PEDAGÓGICOS

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre a Educação Infantil passaram a compreender que o espaço educativo exerce papel ativo no desenvolvimento das crianças. Muito além de um local onde as atividades acontecem, o ambiente constitui um elemento pedagógico capaz de favorecer descobertas, interações, investigações e aprendizagens significativas. Essa compreensão rompe com a visão tradicional da sala de referência como espaço de transmissão de conteúdos e passa a concebê-la como um contexto de experiências, no qual cada elemento comunica intenções educativas.

A experiência das escolas de Reggio Emilia, na Itália, tornou-se uma importante referência internacional ao defender que o ambiente atua como o "terceiro educador", ao lado das crianças e dos professores. Para Malaguzzi (1999), a organização dos espaços deve despertar curiosidade, incentivar a exploração e favorecer relações entre as crianças, permitindo que elas construam conhecimentos a partir de suas próprias experiências. Nessa perspectiva, a disposição dos móveis, a escolha das cores, a iluminação, a presença de materiais naturais e a acessibilidade dos recursos influenciam diretamente as possibilidades de aprendizagem.

Carla Rinaldi (2012) amplia essa discussão ao afirmar que os ambientes educativos comunicam uma concepção de infância. Espaços organizados de maneira rígida, com materiais inacessíveis ou excessivamente controlados, revelam uma visão de criança passiva, dependente do adulto. Em contrapartida, ambientes acolhedores, flexíveis e ricos em possibilidades demonstram confiança nas capacidades infantis e favorecem a autonomia, a criatividade e a participação.

Assim, os espaços deixam de cumprir apenas uma função organizacional e passam a integrar o planejamento pedagógico, sendo compreendidos como parceiros do professor na construção das experiências educativas.

Essa perspectiva exige que o educador observe continuamente como as crianças utilizam os ambientes, quais materiais despertam maior interesse, quais espaços favorecem encontros e quais precisam ser reorganizados. O planejamento, portanto, torna-se dinâmico e sensível às necessidades do grupo,

permitindo que o ambiente seja constantemente transformado a partir das experiências vividas pelas crianças.

Se os espaços constituem elementos fundamentais da prática pedagógica, os tempos e as materialidades também assumem papel decisivo na construção das aprendizagens infantis. Na Educação Infantil, o tempo não pode ser organizado exclusivamente a partir das necessidades administrativas da instituição. Ele deve respeitar o ritmo das crianças, permitindo que investiguem, experimentem, repitam ações, elaborem hipóteses e construam conhecimentos sem a pressão da produtividade.

Maria Carmen Silveira Barbosa (2006) destaca que a organização do tempo representa uma dimensão pedagógica essencial, pois revela a concepção de infância presente na instituição. Rotinas excessivamente fragmentadas, marcadas por interrupções constantes, limitam as possibilidades de exploração e aprofundamento das experiências. Em contrapartida, tempos flexíveis favorecem a continuidade das brincadeiras, das pesquisas e das interações, contribuindo para aprendizagens mais significativas.

Da mesma forma, as materialidades desempenham papel central na constituição dos contextos educativos. Objetos naturais, elementos não estruturados, materiais recicláveis, tecidos, madeiras, argilas, sementes, livros, instrumentos musicais e diferentes suportes artísticos ampliam as possibilidades de criação e investigação das crianças. Esses materiais estimulam a curiosidade, a resolução de problemas, a imaginação e a construção de diferentes linguagens.

Para Friedmann (2012), brincar com materiais diversificados favorece a criatividade e a expressão infantil, permitindo que as crianças atribuam novos significados aos objetos e construam diferentes formas de representar o mundo. Essa liberdade criativa fortalece o pensamento simbólico e amplia as possibilidades de aprendizagem.

A organização das materialidades também está diretamente relacionada à autonomia. Quando os recursos permanecem ao alcance das crianças, organizados de maneira acessível e convidativa, elas tornam-se capazes de fazer escolhas, cuidar dos materiais, organizar os espaços e participar ativamente da rotina. Dessa forma, o ambiente comunica confiança nas capacidades infantis e fortalece o sentimento de pertencimento.

Compreender as materialidades como parceiras pedagógicas significa reconhecer que elas não servem apenas para ilustrar atividades planejadas pelo professor. Ao contrário, constituem elementos que provocam perguntas, despertam investigações e possibilitam diferentes percursos de aprendizagem, respeitando os interesses e as singularidades de cada criança.

Pensar a organização dos tempos, dos espaços e das materialidades implica reconhecer que não existe uma infância única. As crianças chegam às instituições trazendo diferentes histórias de vida, pertencimentos culturais, identidades, formas de comunicação, modos de brincar e necessidades específicas. Essa diversidade exige que a prática pedagógica seja orientada pelos princípios da equidade e da inclusão.

O **Currículo da Cidade – Educação Infantil** afirma que a existência das múltiplas infâncias demanda um sistema educacional capaz de garantir igualdade de oportunidades e respeito às diferenças, assegurando a todas as crianças o pleno exercício de seus direitos. Essa perspectiva aproxima-se das políticas nacionais de educação inclusiva ao compreender que a diversidade não representa um obstáculo ao processo educativo, mas uma característica constitutiva das instituições públicas.

Nesse sentido, organizar contextos inclusivos significa eliminar barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que possam limitar a participação das crianças. O planejamento dos ambientes deve contemplar diferentes formas de acesso aos materiais, múltiplas possibilidades de expressão e estratégias diversificadas de participação, favorecendo que cada criança desenvolva suas potencialidades.

Paulo Freire (1996) lembra que educar é um ato de respeito à dignidade humana. Essa compreensão fortalece a responsabilidade ética do professor na construção de práticas que reconheçam as singularidades de cada criança e valorizem a diversidade como elemento enriquecedor das experiências coletivas.

A consolidação de uma proposta pedagógica que compreenda os tempos, os espaços e as materialidades como parceiros do desenvolvimento infantil demanda um processo contínuo de reflexão sobre a prática docente. Embora os documentos curriculares apresentem diretrizes consistentes, sua efetivação depende da formação permanente dos professores, da gestão escolar e das condições institucionais para a organização dos ambientes educativos.

A criação de ateliês, cantos de investigação, espaços de leitura, ambientes externos qualificados, áreas para experimentação com elementos da natureza e materiais não estruturados amplia as possibilidades de exploração e fortalece o protagonismo das crianças.

A organização dos contextos educativos deve, portanto, refletir uma concepção ética e democrática de educação, na qual cada criança seja reconhecida como sujeito competente, capaz de produzir cultura, estabelecer relações e construir conhecimentos. Esse compromisso exige que professores e gestores mantenham uma postura investigativa, aberta às transformações da prática e ao diálogo permanente entre teoria e cotidiano escolar.

Assim, compreender os espaços, os tempos e as materialidades como parceiros pedagógicos representa mais do que uma mudança organizacional; trata-se de uma transformação na forma de conceber a infância, o papel do professor e a função social da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização dos tempos, dos espaços, das materialidades, das interações e das narrativas constitui um dos elementos centrais da prática pedagógica na Educação Infantil. Ao serem planejadas de forma intencional, essas dimensões deixam de representar aspectos meramente organizacionais e passam a atuar como mediadoras do desenvolvimento infantil, favorecendo aprendizagens significativas, autonomia, participação e protagonismo das crianças.

As reflexões apresentadas neste artigo evidenciam que a qualidade dos contextos educativos está diretamente relacionada à concepção de infância assumida pela instituição. Quando a criança é reconhecida como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de suas experiências, os ambientes tornam-se acolhedores, acessíveis, investigativos e desafiadores, possibilitando que cada uma participe de acordo com suas potencialidades.

O **Currículo da Cidade – Educação Infantil** reforça essa perspectiva ao compreender os espaços, as materialidades, os tempos, as interações e as narrativas como variáveis indissociáveis do processo educativo. Essa organização dialoga com os princípios da educação integral, da equidade e da

educação inclusiva, reconhecendo a existência das múltiplas infâncias e a necessidade de assegurar igualdade de oportunidades a todas as crianças.

Nesse contexto, o professor assume um papel essencial. Sua atuação ultrapassa a elaboração de atividades e se concretiza na criação de contextos que promovam investigações, brincadeiras, convivência e múltiplas formas de expressão. A escuta sensível, a observação, a documentação pedagógica e o planejamento participativo constituem estratégias fundamentais para a construção de práticas coerentes com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na legislação brasileira.

Por fim, compreende-se que investir na qualificação dos ambientes educativos significa investir na qualidade da Educação Infantil. Os espaços, os tempos e as materialidades, quando concebidos como parceiros pedagógicos, ampliam as possibilidades de aprendizagem, fortalecem vínculos, valorizam a diversidade e contribuem para a formação de crianças autônomas, críticas, criativas e participantes da vida coletiva. Assim, consolidam-se como elementos indispensáveis para a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a garantia dos direitos de todas as infâncias.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. ***Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil***. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. ***Base Nacional Comum Curricular***. Brasília: MEC, 2018.

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

FRIEDMANN, Adriana. ***Linguagens e culturas infantis***. São Paulo: Moderna, 2012.

MALAGUZZI, Loris. ***Histórias, ideias e filosofia básica***. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). ***As cem linguagens da criança***. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MELLO, Suely Amaral. ***Linguagem escrita na Educação Infantil***. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. ***Educação Infantil: fundamentos e métodos*.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

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: SME, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. ***Currículo da Cidade: Educação Antirracista*.** São Paulo: SME, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. ***A formação social da mente***. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autism in Early Childhood Education

ÉRICA MAXIMINA FERREIRA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo contribuir para a compreensão do desenvolvimento psicológico de crianças autistas. Quando uma criança nasce, junto com ela surgem diversas expectativas, sonhos e desejos por parte de sua família. Entretanto, à medida que essa criança cresce e apresenta características diferentes das demais crianças de sua faixa etária, algumas dessas expectativas podem ser modificadas. Em meio a esse processo, a família pode sentir-se angustiada e insegura diante dos desafios encontrados, principalmente em relação às cobranças impostas pela sociedade. Nesse contexto, a escola possui um papel fundamental, podendo auxiliar os responsáveis na busca por apoio e assistência para seus filhos. Entretanto, em algumas situações, a instituição escolar pode ser vista como adversária, principalmente quando é a primeira a identificar que determinado aluno apresenta características que necessitam de investigação. Muitas famílias sentem medo e dificuldade em reconhecer e aceitar as particularidades presentes na vida da criança. A Educação Infantil exerce um papel essencial no desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de suas características, necessidades ou limitações, contribuindo para sua aprendizagem, socialização e participação.

Palavras-chave: Desenvolvimento – Limitação – Família.

ABSTRACT

This article aims to contribute to the understanding of the psychological development of autistic children. When a child is born, families often create several expectations, dreams, and wishes for their future. However, as the child grows and begins to demonstrate characteristics that differ from those of other children of the same age, some of these expectations may change. In this

context, families may experience feelings of anxiety, insecurity, and uncertainty when facing the challenges associated with autism and the demands imposed by society. The school plays an essential role in this process, supporting families in seeking assistance and providing educational opportunities for their children. However, in some situations, the school may be perceived negatively, especially when it is the first institution to identify characteristics that require further investigation. Early Childhood Education is fundamental to the development of every child, with or without disabilities, as it promotes learning, socialization, participation, and the development of individual potential. Therefore, an inclusive educational environment, together with a strong partnership between family and school, is essential for ensuring the rights and development of autistic children.
Keywords: Development – Limitation – Family.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a inclusão de crianças com deficiência nas escolas passou a ser considerada de maneira mais efetiva há relativamente pouco tempo, uma vez que, anteriormente, essas crianças eram frequentemente vistas como incapazes e sem condições de contribuir para a sociedade. Por esse motivo, muitas vezes não tinham acesso às escolas e ao mercado de trabalho, e algumas famílias também enfrentavam dificuldades para compreender e lidar com suas necessidades.

Esse pensamento foi sendo transformado gradativamente e, atualmente, tanto as famílias quanto a sociedade vêm ampliando sua compreensão sobre as potencialidades dessas pessoas, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, capazes de participar, aprender e transformar pensamentos e práticas.

Atualmente, existem leis que garantem o direito à educação e determinam que as escolas estejam preparadas para receber crianças e adolescentes com diferentes características e necessidades, promovendo adaptações tanto nas práticas pedagógicas quanto na estrutura física. Dessa maneira, a escola deve garantir a participação do estudante no processo de aprendizagem e favorecer sua socialização e convivência com os demais colegas.

Para Mantoan (2008): “A escola para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico

desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência".

Quando a criança chega à idade escolar, inicia-se a busca por uma instituição que possa acolhê-la da melhor maneira possível, desenvolver suas potencialidades e oferecer condições adequadas para sua aprendizagem. Com as crianças autistas, esse comportamento dos responsáveis não é diferente. Entretanto, ainda existem escolas que enfrentam dificuldades estruturais e pedagógicas para receber esses estudantes de forma adequada.

De acordo com Martins e Monteiro (2017), "[i]ndependente de o aluno autista frequentar a escola regular ou a instituição especial, há em vigor um discurso sobre a escolarização dessas crianças, aspecto que demanda maior conhecimento sobre as relações estabelecidas entre os alunos com seus pares, equipe pedagógica e com outras instâncias institucionais, assim como reflexões sobre as possibilidades de ensinar esses alunos".

O autismo é cientificamente denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA). É caracterizado por diferenças relacionadas à comunicação, à interação social e ao comportamento, sendo geralmente identificado nos primeiros anos de vida. Segundo Mello (2007), o autismo é um distúrbio do comportamento que consiste em uma tríade de dificuldades: dificuldade de comunicação, dificuldade de sociabilização e dificuldade no uso da imaginação.

Esse transtorno está relacionado a alterações no desenvolvimento neurocognitivo da criança, que podem ser expressas por diferentes comportamentos, como dificuldades na fala e na comunicação, dificuldade para expressar sentimentos, pouco ou nenhum contato visual, isolamento, ausência de atenção compartilhada, dificuldade em estabelecer amizades e vínculos afetivos, dificuldades na reciprocidade socioemocional e presença de comportamentos repetitivos, entre outros.

O professor precisa buscar formação e manter-se em constante processo de aprendizagem para conseguir elaborar um planejamento adequado para esse educando. Algumas crianças com TEA podem se beneficiar de rotinas bem estruturadas, recursos visuais e estratégias pedagógicas individualizadas, considerando suas características e formas próprias de aprender. Com preparo,

sensibilidade e disposição para rever práticas anteriormente estabelecidas, o educador poderá organizar suas propostas de acordo com as necessidades e potencialidades de cada criança autista, favorecendo que ela se sinta efetivamente incluída e participante do ambiente escolar.

Cavaco (2014) afirma que, ao compreender o autismo, é possível ampliar também a compreensão sobre o desenvolvimento humano. A autora menciona que existe dificuldade em compreender as pessoas com autismo devido à dificuldade do ser humano em lidar com as diferenças, sejam elas de qualquer natureza.

Reforçando a ideia de Cavaco, o professor atua como mediador e possui um papel importante no desenvolvimento cognitivo e social do aluno autista. A prática pedagógica ativa e sensível permite que o aluno com TEA seja respeitado, incluído e valorizado, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e autonomia, além de contribuir para a redução das dificuldades e do preconceito dentro da sala de aula e na sociedade em que está inserido.

O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O MEC implementou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando apoiar o trabalho inclusivo nas escolas e possibilitar a formação de gestores e professores para uma atuação inclusiva nos municípios brasileiros, garantindo a escolarização, a oferta do atendimento especializado e a acessibilidade (BRASIL, 2001).

De acordo com estudos e pesquisas, crianças com TEA apresentam diferentes características e necessidades. Quando essa criança chega a uma unidade escolar para ser matriculada, pode encontrar algumas dificuldades, sendo uma delas a adaptação ao novo espaço, à presença de muitas pessoas e aos diferentes estímulos existentes no ambiente. O excesso de barulho, por exemplo, pode ser difícil de suportar para algumas crianças autistas que apresentam sensibilidade auditiva.

A Educação Infantil é uma etapa muito importante para a aprendizagem e para a socialização das crianças, e não é diferente para os alunos com TEA. É nesse período que a criança pode iniciar e ampliar suas experiências de convivência e interação, contando com a mediação e o apoio de seus professores.

A aprendizagem também ganha destaque, pois o educando poderá começar a familiarizar-se com imagens, objetos, pessoas, espaços e rotinas que inicialmente podem ser de difícil compreensão. Mais uma vez, o professor desempenha um papel fundamental nesse processo, por meio de seu preparo, observação e compromisso com o trabalho pedagógico.

A Declaração de Salamanca afirma que:

“As competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores [...] A formação em serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiados pela formação à distância e outras formas de auto formação” (BRASIL, 1994).

Mais uma vez, ressalta-se a importância de a escola estar preparada para receber alunos autistas, considerando toda a sua história familiar, suas experiências e os valores que fazem parte de sua vida. As salas de aula precisam ser acolhedoras, proporcionando segurança e confiança às crianças. Para que a adaptação ocorra de maneira efetiva, é importante conhecer as dificuldades, interesses e potencialidades dos alunos, valorizando os aspectos que despertam sua atenção. Algumas crianças autistas podem apresentar maior sensibilidade a estímulos auditivos, táteis, olfativos ou visuais.

Uma sala de aula com excesso de estímulos visuais, sons intensos ou muitos elementos pode causar desconforto em alguns alunos e favorecer sua dispersão. Por isso, é importante estabelecer uma comunicação constante com os responsáveis, buscando conhecer, desde o início, aspectos relevantes relacionados às necessidades e características do educando que possam interferir em sua aprendizagem. Dessa forma, será possível promover sua participação e inclusão na unidade escolar, contando com o apoio de toda a equipe pedagógica.

Mantoan (2003) afirma:

“A escola não pode ficar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar dos mais variados modos ...”.

Outro papel importante da escola para efetivar a inclusão dos educandos autistas é organizar reuniões com todo o corpo docente, estimulando discussões, estudos e leituras sobre o autismo, com o objetivo de aprimorar as práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade.

Essa prática poderá fortalecer a atuação dos professores, possibilitando a construção de uma relação de confiança entre o aluno e o professor e, consequentemente, favorecendo o processo de aprendizagem da criança.

De acordo com Jean Piaget (2007): “O indivíduo é um componente ativo no processo de aprendizagem, ou seja, o sujeito estabelece seus conhecimentos através de suas ações”. No caso das crianças autistas, esse desenvolvimento pode ocorrer de maneiras diferentes e não padronizadas, respeitando as características individuais de cada criança.

O educador precisa favorecer a socialização desse educando, considerando que a interação também faz parte do processo de aprendizagem. Estabelecer vínculos de confiança, construir relações afetivas e proporcionar experiências de convivência são aspectos importantes para uma educação voltada à formação humana.

Trabalhar a socialização é um processo fundamental para qualquer aluno, inclusive para aqueles que possuem diagnóstico de autismo. É importante escutar o que o aluno e sua família têm a dizer sobre a maneira como ele estabelece suas relações sociais, auxiliando-o a ampliar sua rede de apoio e fortalecendo seu processo educativo.

Trabalhar com o autismo na Educação Infantil pode ser desafiador. Entretanto, é necessário desenvolver estratégias que promovam um ensino acolhedor, saudável e inclusivo. É fundamental escutar a criança, dialogar com os responsáveis e proporcionar oportunidades de interação e socialização entre todos os alunos.

A FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA A ESCOLA INCLUSIVA

A formação adequada do corpo docente contribui significativamente para que a escola desenvolva um trabalho de qualidade com os alunos incluídos. Isso ocorre porque o professor precisa, inicialmente, compreender e respeitar as particularidades do educando com TEA e, posteriormente, buscar estratégias que favoreçam efetivamente seu desenvolvimento.

Sabemos que, diariamente, esse educador poderá se deparar com situações inesperadas relacionadas às características de seu aluno autista. Diante dessas situações, será necessário refletir rapidamente sobre a melhor maneira de agir, evitando que o estudante se sinta inseguro ou desorganizado diante de algo que esteja fora de sua rotina.

Cunha (2014) afirma: “Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno”.

Outra estratégia que o professor pode utilizar com crianças autistas é o trabalho com projetos, pois muitos projetos podem partir das necessidades, interesses e dificuldades apresentadas pelas crianças da turma. Além disso, podem ser modificados conforme o desenvolvimento dos alunos. Conteúdos muito padronizados e rígidos podem dificultar a construção de um trabalho pedagógico mais significativo com as crianças com TEA.

Para Hernández (2006), “A formação do profissional da Educação só se faz competente quando tal profissional encontra-se em ligação com reconhecimento da realidade que permite conhecer a si mesmo e ao outro, auxiliada de atividades que o ajude a aprender com suas próprias experiências e acima de tudo que o comprometa”.

Após toda essa reflexão, fica evidente que o professor precisa estar aberto a um trabalho flexível e atento às necessidades individuais do aluno, evitando expectativas rígidas e imediatistas. A criança autista também participa da construção do planejamento pedagógico, e o tempo de aprendizagem deve ser respeitado de acordo com suas características, experiências e possibilidades dentro do contexto escolar.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

É difícil para uma família receber a notícia de que uma criança é autista. Entretanto, respeitando os momentos de angústia, reflexão e adaptação, é importante buscar informações e apoio o quanto antes, para que sejam oferecidas condições adequadas ao desenvolvimento da criança.

A maneira como a família compreende e enfrenta o autismo de um de seus integrantes pode influenciar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dessa criança ou adolescente. É importante destacar que apresentar dificuldades em determinadas áreas não significa ser incapaz de aprender. Quando o indivíduo recebe orientações adequadas às suas características e necessidades, pode desenvolver diferentes habilidades e potencialidades.

Não é simples conscientizar os responsáveis sobre a importância de participarem do processo de aprendizagem dos filhos, assim como ainda pode ser difícil encontrar instituições preparadas para efetivar a inclusão. Para que esse trabalho tenha resultados positivos, a parceria entre família e escola é fundamental. Ao mesmo tempo, a escola precisa estar aberta ao diálogo, consciente de seu papel educacional e socializador e comprometida com os direitos dos estudantes.

Com minha própria experiência em trabalhar com crianças autistas, já observei diferentes comportamentos das famílias de crianças com TEA. Existem famílias que reconhecem as dificuldades de seus filhos e estão dispostas a ajudá-los; outras apresentam dificuldade em aceitar determinadas características; e também existem aquelas que reconhecem algumas necessidades, mas encontram dificuldades para oferecer o apoio necessário, especialmente quando isso implica mudanças na rotina familiar.

Acredito que uma das atitudes que mais contribui para uma aprendizagem significativa é aquela em que a família reconhece as necessidades e potencialidades de seu filho e demonstra disponibilidade para apoiá-lo, compartilhando informações importantes sobre seu desenvolvimento. Da mesma forma, os responsáveis precisam estar abertos às informações e observações apresentadas pela unidade escolar.

A escola também precisa compreender que, quando alunos com TEA chegam para ser matriculados, algumas práticas pedagógicas podem precisar ser revistas. Uma das principais ações é aproximar a família da escola, valorizando as informações e experiências que ela traz, pois esses conhecimentos podem contribuir para uma compreensão mais ampla da criança.

Polonia e Dessen (2005; 2007) destacam questões relacionadas às configurações, aos vínculos familiares e à importância da rede social de apoio

para o desenvolvimento humano. Nesses estudos, as autoras apontam a necessidade de compreender as inter-relações entre escola e família, buscando uma integração mais efetiva entre esses contextos, respeitando as particularidades de cada segmento e considerando a importância dessas relações para o desenvolvimento.

Refletir sobre o que se espera e sobre aquilo que realmente se tem é fundamental quando se trata da relação entre família e escola. Quanto à busca pela equidade, essa relação surge como um fator importante, uma vez que pesquisas no Brasil e no mundo têm demonstrado que as condições socioeconômicas, as expectativas, a valorização da escola e o reconhecimento do trabalho dos educadores são fatores relacionados ao desempenho dos alunos (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

Muitos fatores podem influenciar o comportamento da criança autista e, quando a relação entre família e escola é positiva e colaborativa, algumas dessas situações podem ser compreendidas e trabalhadas de maneira mais adequada, pois a família poderá compartilhar informações importantes sobre a criança.

Segundo Cunha (2014): “[...] escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental. Isto significa dizer que a maneira como o autista come, veste-se, banha-se, escova os dentes, manuseia os objetos e os demais estímulos que recebe para seu contato social precisam ser consoantes nos dois ambientes”.

Antes de definir a melhor forma de trabalho para uma criança autista, é necessário conhecer suas características, necessidades, interesses e potencialidades. Dependendo das necessidades apresentadas, algumas estratégias poderão ser realizadas individualmente ou em grupo.

Conforme Cunha (2014): “Professores dedicados, que não negam a ter desafios, são inspiradores para os pais. Da mesma forma que, pais afetuosos e esperançosos estimulam o professor”. É necessária dedicação de ambas as partes para um trabalho de qualidade, no qual relações harmoniosas e comprometidas contribuam para sustentar o processo inclusivo.

Desse modo, o diálogo constante entre a escola e a família é de grande importância, pois, por meio dele, é possível analisar os aspectos positivos e

negativos das ações realizadas nos dois ambientes, permitindo que um possa contribuir com o outro.

Muitas vezes, o autismo está associado a desafios relacionados à participação social, às preocupações familiares e às dificuldades de inclusão escolar. É compreensível que os responsáveis apresentem preocupações, pois existem mudanças significativas na dinâmica familiar e nem sempre é fácil encontrar maneiras adequadas de lidar com as situações decorrentes do TEA. É fundamental que a escola compreenda os impactos que o espectro autista pode produzir na vida familiar, considerando a necessidade de cuidados, atenção, atendimentos especializados e, em alguns casos, investimentos financeiros. Compreender as dificuldades de aprendizagem do aluno também implica olhar para sua família, favorecendo uma aplicação mais adequada das diferentes etapas do processo educativo (CUNHA, 2014).

O resultado de um trabalho realizado de maneira colaborativa pode ser percebido quando os frutos do sucesso são alcançados. Nesse caso, o bem mais importante para a escola e para a família é o desenvolvimento da criança ou do adolescente.

Podemos afirmar que estímulo, confiança, perseverança e uma relação saudável entre família e escola são elementos fundamentais para favorecer esse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados, torna-se necessário questionar e refletir sobre as estratégias utilizadas pelo sistema educacional para incluir efetivamente a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sociedade, por meio da educação e da parceria com a família.

A escola e todo o corpo docente precisam assumir o compromisso com a inclusão da criança autista, assim como de toda criança que apresente alguma especificidade, oferecendo oportunidades de aprendizagem e participação como sujeito de direitos. A Constituição Federal garante o direito à educação para todos.

Cabe à escola exercer um papel importante na preparação para a vida social. Nesse sentido, é fundamental que desenvolva e execute práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos os indivíduos,

independentemente de suas características ou necessidades, possibilitando um acolhimento mais adequado e uma melhor compreensão dos alunos com diferentes condições, especialmente daqueles com TEA.

Ao educador cabe estar atento às características e necessidades apresentadas pelos alunos. Em muitos casos, a criança chega à escola sem um diagnóstico ou laudo, e o professor, por meio de um olhar sensível e cuidadoso, pode observar comportamentos e necessidades que merecem atenção. É importante, entretanto, que essa observação não seja utilizada para realizar diagnósticos, mas para orientar a busca por apoio e avaliação adequada, em parceria com a família e os profissionais responsáveis.

A família possui um papel fundamental em todo esse processo, pois pode compartilhar informações sobre a realidade da criança, suas habilidades, suas formas de comunicação, seus interesses e situações que possam provocar insegurança ou desconforto.

Em suma, é muito importante conhecer as características do autismo e compreender que o TEA apresenta diferentes manifestações e necessidades. Ainda existem muitos aspectos que precisam ser estudados e compreendidos pela sociedade. Por isso, é necessário buscar informações continuamente para que todos nós, enquanto sociedade, possamos acolher a pessoa autista com respeito, dignidade, afeto e compreensão, reconhecendo suas dificuldades, mas também valorizando suas potencialidades. Em determinadas situações, pode ser necessária a participação de profissionais especializados para auxiliar no atendimento e no desenvolvimento da criança.

Ressalto que inclusão não significa apenas matricular o aluno em uma escola regular, mas garantir sua participação nas diferentes atividades, oferecendo condições para que ele possa interagir, construir conhecimentos e desenvolver-se respeitando seu próprio ritmo. A aprendizagem deve ser acompanhada pelo professor e pela família, pois ambos podem contribuir para ampliar e fortalecer os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

O professor deve estar em constante busca por conhecimentos para auxiliar no desenvolvimento do aluno e também em seu próprio desenvolvimento profissional. Para que a inclusão apresente seu verdadeiro significado, o professor deve transmitir conhecimentos, compreender a realidade de cada

criança, adaptar suas práticas e desenvolver o aluno sempre valorizando suas potencialidades, habilidades e possibilidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. Interação Escola-família: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CAVACO, N. Minha criança é diferente? Um Manual de Ajuda para Pais e Professores. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CUNHA, E. Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 5. ed. RJ: Wak Ed., 2014.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007.

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M. A Formação a partir da experiência vivida. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano 10, n. 40, novembro 2006/janeiro 2007. Trimestral.

MANTOAN, M. T. E. A integração de crianças com deficiência. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, v. 21, n. 2, p. 215-224, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00215.pdf.

MELLO, A. M. S. R. Autismo: guia prático. 6. ed. São Paulo: AMA, 2007.

PARECER 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

PIAGET, Jean. Epistemologia genética. Tradução: Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM: AS DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THAMIRES FERRIS BARBOSA DE LIMA

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo entender o processo de desenvolvimento de leitura no cognitivo da criança e quais as estratégias de leitura podem ser trabalhadas e em sala de aula no ensino fundamental.

Palavras-chave: Leitura; Aprendizagem; Criança.

INTRODUÇÃO

Para entendermos quais são as estratégias de leitura, na segunda parte deste trabalho, trouxemos como fonte Maria Helena Martins, que trabalha com o conceito de leitura e os pontos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) que abordam os tipos de leitura a serem trabalhados em sala de aula, no Ensino Fundamental. E para entendermos o que são Estratégias de Leitura e como elas devem ser desenvolvidas, traremos em nossa pesquisa Isabel Solé, com seu livro Estratégias de leitura.

1. ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1.1 Qual é a faixa etária dos anos iniciais

> O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão. (BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de1996).

O ensino fundamental é dividido em duas partes: os anos iniciais que se dá dos 6 aos 10 anos de idade, sendo sua duração de cinco anos e os anos finais, que é dos 11 aos 14 anos, com a duração de quatro anos.

E o ensino tem por objetivo desenvolver a capacidade de aprender através da leitura, da escrita e do cálculo, buscando formar um cidadão crítico e participativo que possa atuar na sociedade com autonomia.

Temos também o auxílio do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse programa tem por objetivo alfabetizar e letrar crianças até o 3º ano do ensino fundamental, o foco é Língua Portuguesa e Matemática. Partindo do pressuposto de que toda criança tem direito a aprender. Oferecendo assim, materiais didáticos para que seja trabalhado em sala de aula, tais como: livros didáticos, dicionários de Língua Portuguesa, jogos pedagógicos, jogos e softwares, obras de referência de apoio e de pesquisa e obras de apoio pedagógico para os professores. Serão utilizados para apoiar a alfabetização. Formação continuada a professores alfabetizadores, com avaliações processuais, onde os professores poderão acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de sua turma, e trabalharem de forma para que todos os alunos saiam alfabetizados ao fim do 3º ano.

Os principais componentes a serem trabalhados é a formação continuada dos professores, onde serão incentivados para participarem dessa formação; Materiais de apoio do MEC, voltados para letramento e alfabetização (BRASIL, PNAIC, 2012).

Um dos eixos do PNAIC é a literatura, que na educação básica é trabalhada a questão da leitura e da produção de texto, durante toda a escolarização da criança, e dessa forma, o aluno aprende a se comunicar através da leitura e escrita, para sua interação em sociedade.

1.2 O que é leitura

Há muitos anos atrás, o homem já utilizava a leitura de forma um tanto diferente. Usavam as imagens, desenhos feitos por eles próprios para sua comunicação, pintavam em paredes de cavernas, touros, renas e cavalo, chamada de pictografia.

Aos poucos foi mudando essa forma de comunicação e foi dando entrada para a era da oralidade. Onde o desenvolvimento humano foi se modificando até se comunicar oralmente. Isso foi mudado devido ás dificuldades que eles encontravam ao escrever em volumes, rolos de papiro, que eram difíceis de manusear.

O ensino da leitura durante muito tempo, só era passado ao clero, o povo mesmo não tinha acesso ao ensino da leitura e nem da escrita, mas esse formato muda com o aumento de atividades comerciais e manufatureiras, provocando um crescimento nas zonas urbanas, onde foi necessário, o ensino da leitura e escrita nas escolas, que aos poucos foi crescendo o número de estabelecimentos de ensino.

> ... leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e apontar ao texto nossos objetivos, idéias [sic] e experiências prévias. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Para efetuar a leitura, não basta saber decodificar os símbolos, é necessário conhecimento prévio sobre o tema, assunto, que está sendo relatado. O entendimento textual é próprio do individuo, desta forma, a interpretação é única, e cada sujeito tem sua interpretação, não necessariamente a que o autor quis transmitir.

O ato de ler vai muito mais além da escrita, tudo o que está ao nosso redor representa leitura, a forma que observamos os objetos, a cor, a imagem, o

ambiente, a beleza, as pessoas, então, passamos a enxergar tudo que nos rodeia de maneira diferente, trazendo uma visão ampliada e uma nova história, uma nova interpretação ou um novo sentido, buscando um olhar além do que enxergamos e assim passamos a refletir sobre os seus significados, saber quem foi o autor que criou e como foi produzido. Portanto se descobre um modo especial de perceber as coisas, fazendo nossa própria leitura.

> Desde os primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam. A luz excessiva nos irrita, enquanto a penumbra tranqüiliza [sic]. O som estridente ou um grito nos assustam, mas a canção de ninar embala nosso sono. Uma superfície áspera desagrada, no entanto, o toque macio de mãos ou de um pano como que se integram à nossa pele. E o cheiro do peito e a pulsação de quem nos amamenta ou abraça podem ser convites à satisfação ou ao rechaço. Começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler. (MARTINS, 1994, p. 11)

Mesmo antes de aprender o sistema de escrita, a criança ao olhar uma imagem, já consegue fazer sua própria interpretação, tendo como contribuição o seu contexto pessoal, para que possa ir além e desenvolva o processo de leitura através de experiências vividas de forma individual, social e cultural.

> Seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (MARTINS, 1994, p. 30)

Os conhecimentos adquiridos contribuem para organizarem e resolverem situações que passamos, a partir disso, se estabelece relações entre experiências e tentar resolver problemas. Sendo assim, nos possibilita a ler tudo

o que nos rodeia, ampliando a visão de mundo, conquistando autonomia, comprometimento, novos desafios e assim transformando a nossa realidade.

Porém, dizer o que significa a leitura, é difícil, pois para cada individuo tem o seu significado único e que dependerá das experiências individuais de cada um. E tudo dependerá do sentido que é imposto nesta leitura que vai além da capacidade de decodificar o leitor se torna então, atuante neste momento e extremamente importante, já que ele atribuirá sentido e valor ao que está lendo. É através da leitura, que o indivíduo amplia seu conhecimento, seu repertório de palavras, conhecimentos de lugares, sua própria história e sociedade em que está inserido. Torna-se assim, critico e independente quanto a sua opinião, pois a leitura é transformadora.

> ...aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas idéias [sic], situações reais ou imaginárias (MARTINS, 1994, p. 34)

O analfabetismo existe mesmo nos países desenvolvidos, pois, o hábito de leitura ainda hoje não é algo que buscamos naturalmente e, assim, alguns anos atrás eram privilégios de poucos essa prática de leitura, onde se baseava uma disciplina rígida e tradicional, primeiramente decorando o alfabeto, depois soletrando, memorizando, até dominar textos escritos.

Muitos educadores ainda hoje não conseguiram mudar esse paradigma. Continuam com esse mesmo modelo de ensino, onde a base de aprender é memorizar e decorar, não havendo compreensão da função da leitura, que é contribuir na vida do individuo e da sociedade. “A leitura seria a ponte para o

processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo". (MARTINS, 1994, p. 25)

1.2.1 Níveis de leitura

> ...três níveis básicos de leitura, os quais são possíveis de visualizar como sensorial, emocional e racional. Cada um desses três níveis corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido. Como a leitura é dinâmica e circunstanciada, esses três níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outo privilegiado, segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere. (MARTINS, 1994, p. 36-37)

Cada indivíduo reagirá de uma maneira diante do objeto lido, independente se fará a leitura de um quadro, de uma escultura, uma reportagem ou um livro; deixará se levar por suas sensações, emoções e pensamentos, por este motivo, fará a leitura da sua maneira que é única.

Leitura Sensorial

"A visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler." (MARTINS, 1994, p. 40). Desde muito cedo fazemos a leitura sensorial, já que utilizamos nossos sentidos para todas as atividades e através deles no momento da leitura, somos atraídos por cores, pelo tato ao manusear o livro, pelo som que é emitido ao folhearmos e até também pelo paladar.

> A leitura sensorial vai, portanto, dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconsciente, sem a necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar. (MARTINS, 1994, p. 42.)

A leitura através dos sentidos, desperta um prazer único, as crianças ainda não alfabetizadas, possuindo um contato com o livro, tornam-se autônomas, ampliando seus conhecimentos e renovando suas emoções, pela curiosidade do novo objeto de conhecimento.

Leitura Emocional

> Assim, quando uma leitura – seja do que for – nos faz ficar alegres ou deprimidos, desperta a curiosidade, estimula a fantasia, provoca descobertas, lembranças – aí então deixamos de ler apenas com os sentidos para entrar em outro nível de leitura – o emocional. (MARTINS, 1994, p. 48)

Para os letrados, a leitura emocional é inferior, já que ela se dá no terreno das emoções e acaba fugindo do controle do leitor, já que suas ações se tornam inconscientes. “vem ao encontro de desejos, amenizam ou ressaltam frustações diante da realidade.” (MARTINS, 1994, p. 49).

Conseguimos fazer uso da imaginação, trazendo sensações que nos satisfaça, e em seguida recusamos esta leitura por achar bobagem nos emocionarmos, mas ela é quem nos auxilia no momento que utilizamos um texto, uma canção ou um filme, para trazermos á memória momentos agradáveis que vivemos.

> Na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção. Caracteriza-se, pois, um processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós. Implica necessariamente disponibilidade, ou seja, predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior, mesmo se depois venhamos a rechaça-lo. (MARTINS, 1994, p. 51-52)

As crianças se entregam com mais vontade a esta leitura, pelo fato de ser uma experiência nova e, recebem com mais facilidade e expressando melhor os sentimentos.

Já os adultos podem então fazer uso desta leitura como um refúgio, afastando-os de uma realidade que não querem ou não gostam, mas acabam criando um bloqueio, com costumes impostos pela sociedade, que os dominam sem se dar conta. A leitura emocional é também conhecida como, passatempo, e se dará da forma que o leitor quiser, conforme sua pré-disposição de se entregar a ela.

Leitura Racional

> A convivência, senão a conveniência social, cultura e politica, principalmente nos centros urbanos, vai-nos transformando em joguetes de nossas racionalizações, levando-nos a expressar emoções dissimuladas, quando não contrarias ao que realmente sentimos. Então um filme, uma reportagem, um livro, uma canção, uma escultura, uma pessoa, que nos desgostam ou agradam profundamente, são lidos de um jeito e a leitura revelada de modo distorcido. E agimos assim porque temos motivos ditos intelectuais para isso. Estamos, nesse caso, penetrando – ainda que pela porta dos fundos – em outro nível da leitura – o racional. (MARTINS, 1994 p. 62).

Esta leitura é intelectual, mas utilizaremos dela junto com a leitura sensorial e emocional intercalando, o que está sendo lido e conhecimentos vividos buscando informações e aproximando-se assim do conhecimento. A leitura racional é importante por ser racional, pensada, mas muito mais por abranger e ampliar o saber, das leituras do texto e da sua realidade social. O leitor se posiciona de forma, a entender o texto e a conversar com ele.

O leitor utilizará desta leitura, para responder seus novos questionamentos, transformando assim seus conhecimentos, buscando sempre novas questões que consigam chamar sua atenção e curiosidade, para que assim, sejam respondidas, é um processo contínuo do conhecimento.

1.3.Quais as leituras que são utilizadas no ensino fundamental

Numa proposta de atividade de leitura, “o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a “leitura” de duas formas: ’ (PCN, 1997, p.56)

> Pelo ajuste da “leitura” do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos; e pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados á correspondência fonográfica. Mas não é qualquer texto que, além de permitir este tipo de “leitura”, garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e a aprender. (PCN, 1997, p.56)

Ou seja, os PCNs, nos traz exemplos de diferentes tipos de textos, tais como quadrinhos, parlendas e canções, em geral, são textos fáceis e de boa fixação, quanto á sua leitura e escrita, para que assim, o aluno possa ir memorizando a forma de como se escreve e lê as palavras. Temos outros tipos de textos também:

> ...*as* embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito. (PCN, 1997, p.56)

1.4.O que são estratégias de leitura e como devem ser desenvolvidas

Para entendermos o que é uma estratégia, vamos relacioná-la ao procedimento.

> Um procedimento – com freqüência [sic] chamada também de regra, técnica, método ou habilidade – é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas á consecução de uma meta. (COLL, 1987, p. 89 apud SOLÉ, 1998, p. 68)

O sujeito nasce com habilidades, mas é através dos procedimentos e técnicas que colocará em prática á leitura, ou seja, “se possui razoável habilidade para decodificação, a compreensão do que se lê é produto de três condições” (PALINSCAR e BROWN, 1984 apud SOLÉ, 1998, p. 70);

1°) “Significatividade lógica” do conteúdo que deve ser aprendido (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1983 apud SOLÉ, 1998, p. 70) É preciso que o conteúdo tenha significado, precisa fazer sentido.

2°)... “para o leitor poder compreender, o texto em si deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele.” (SOLÉ, 1998, p. 71), ou seja, é necessário que o conhecimento prévio do leitor, seja de um nível bom para que ele possa compreender de fato, o conteúdo do texto.

3°) O ato de ler acontece de forma automática que nem percebemos, quando não temos nenhum tipo de dificuldade de compreensão da leitura que estamos fazendo...“ quando encontramos algum obstáculo – uma frase incompreensível... que torna impossível a compreensão. ”... (BROWN, 1980; PALINSCAR E BROWN, 1984 apud SOLÉ, 1998, p. 71)

2.SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Propomos aqui uma sequência didática utilizando a musica Felicidade, de Marcelo Jeneci.

Felicidade

Haverá um dia em que você não haverá de ser feliz
Sentirá o ar sem se mexer
Sem desejar como antes sempre quis
Você vai rir, sem perceber
Felicidade é só questão de ser
Quando chover, deixar molhar
Pra receber o sol quando voltar

Lembrará os dias
que você deixou passar sem ver a luz
Se chorar, chorar é vão
porque os dias vão pra nunca mais

Melhor viver, meu bem
Pois há um lugar em que o sol brilha pra você

Chorar, sorrir também e depois dançar
Na chuva quando a chuva vem

Melhor viver, meu bem
Pois há um lugar em que o sol brilha pra você
Chorar, sorrir também e dançar
Dançar na chuva quando a chuva vem

Tem vez que as coisas pesam mais
Do que a gente acha que pode aguentar
Nessa hora fique firme
Pois tudo isso logo vai passar

Você vai rir, sem perceber
Felicidade é só questão de ser
Quando chover, deixar molhar
Pra receber o sol quando voltar

Melhor viver, meu bem
Pois há um lugar em que o sol brilha pra você
Chorar, sorrir também e depois dançar
Na chuva quando a chuva vem

Melhor viver, meu bem
Pois há um lugar em que o sol brilha pra você
Chorar, sorrir também e dançar
Dançar na chuva quando a chuva vem

Dançar na chuva quando a chuva vem
Dançar na chuva quando a chuva
Dançar na chuva quando a chuva vem

1- **Antes da leitura**

Motivação/Objetivo. Trata-se de explicar o quê será lido e por que será feita esta leitura.

Exemplo: “Olhem, hoje vamos começar a ler a letra de música. Vamos poder perceber que acontecem algumas coisas, por isso temos que entender por que elas ocorrem, por que acreditamos que isso acontece e o que é que nós pensamos sobre a letra”. **Abordar conhecimento e experiências prévias/prever/formular/perguntas.** A partir do título, inicialmente e depois no decorrer das estrofes.

Exemplo: ‘Bem, a primeira coisa que vamos fazer vai ser, ler o título. (E pedir para que um aluno ou aluna leia). Eu vou escrever no quadro. “Prestem atenção, geralmente, o título nos fala de coisas importantes que, acontecem no decorrer da música, nos dá pistas, e assim vamos poder entendê-la melhor. O professor escreve o título no quadro:”

- **Felicidade**

Para trabalhar o título, uma sequência possível, entre muitas outras, pode ser a seguinte:

“O que será que o título quer dizer?” (Que felicidade é essa?)

“Todos vocês sabem o que é felicidade?” (Ampliar esse conceito; momento durável de satisfação, onde o indivíduo se sente plenamente feliz e realizado, um momento onde não há nenhum tipo de sofrimento. Relacionar com outras ideias do que é felicidade e como podemos obter felicidade, para que isso aconteça exige algumas questões, quais seriam? Por exemplo, estar com a família e amigos.)

- Que a letra se refere a ser feliz;
- Que esta felicidade pode acontecer por diversos fatores;

Depois disso, podemos começar a ler as estrofes.

“Agora em duplas, vamos ler as estrofes e também veremos o clipe da música, para que vocês vejam com mais clareza o que acontece no decorrer da música. Depois vamos ver se todos pensamos a mesma coisa.”

Depois de um breve período lendo à letra da música, antes de passar o vídeo, a professora pede que uma ou mais duplas falem suas previsões

para que as outras possam comparar as suas próprias. Ela refere as suas – também “trabalhadas” em duplas – para direcionar as antecipações, cujas linhas gerais deveriam estar escritas na lousa. O importante é que, mesmo que sejam superficiais, elas sejam ajustadas, a exatidão não tem tanta importância assim. A professora pode introduzir uma atitude de indagação muito motivadora para a leitura, formulando perguntas concretas:

Exemplo: “Em que consiste a Felicidade? Tem a ver com quais motivos?”

Início da leitura. Recapitulação das informações obtidas e supostas até o momento a fim de situar os leitores e motivá-los a comparar suas hipóteses:

2- Durante a leitura

Como é uma possibilidade interessante que a professora leia em voz alta alguns trechos, deverão ser cuidados os aspectos de entoação e clareza da dicção, mas evitando a artificialidade. Nos intervalos de leitura silenciosa, a professora também deve ler, mas pode aproveitar sua maior rapidez para observar o trabalho dos alunos e ajudar os que se perderem ou se depararem com dificuldades que comprometam a compreensão.

Nesta proposta, pretende-se que, para cada trecho de leitura se recapitule, se verifiquem hipóteses, se estabeleçam previsões e se formulem perguntas, sem que isso signifique que seja preciso fazer tudo isso cada vez, talvez a recapitulação substituta a verificação de hipóteses e que, na formulação de perguntas, se antecipe implicitamente. Por outro lado, o professor é o protagonista, o que de forma alguma deve representar um obstáculo – mas justamente o contrário – para a participação dos alunos. Á medida que estes possam dirigir a discussão prévia á leitura - e também a posterior – o professor passará a ter uma atuação mais discreta, de apoio e supervisão.

Primeiro trecho. A professora lê a primeira estrofe. “Haverá um dia em que você não haverá de ser feliz...” Recapitula e dirige a discussão, ajudando a interpretar o que foi lido e incentivando as previsões.

Segundo trecho. As crianças lêem o refrão. Este momento é indicado para fazer previsões sobre do que se trata o que está acontecendo. A

professora incentiva as crianças a fazê-las. Depois em voz alta até o final e pede que uma criança explique o que está no trecho lido:

Exemplo: “Que lugar é esse que o sol brilha?” “Por que chorar e sorrir fazem parte desse trecho?

Terceiro trecho. A professora lê em voz alta a última estrofe. Pede que a criança recapitule e, se puder que diga o que acha que vai acontecer. Se os alunos acharem difícil, a professora pode formular algumas perguntas que permitam antecipações, ou pelo menos explicitem suas expectativas:

Exemplo: Que coisas são essas que pesam mais? Por que parece que a gente não vai aguentar?

3- **Depois da leitura**

Propõe-se trabalhar a recapitulação oral da letra da música toda, tentando fazer com que as crianças compreendam o que se passa no decorrer das estrofes. Os alunos devem aprender a identificar o essencial, os fatos fundamentais, o que pode ser complicado devido aos detalhes que ficam incluídos na música, propõe-se a realização do

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos esse trabalho, consideramos que no processo de desenvolvimento da criança, a interação social, a cultura e os conhecimentos já adquiridos são fundamentais e de extrema importância para o desenvolvimento desse processo, respeitando sempre os estágios de desenvolvimento da criança, onde construirá a aprendizagem individual e social.

Portanto, trabalhar a prática de leitura em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental, o professor deve estar em constante interação com a realidade de vida dos seus alunos, onde o professor deixa de ser apenas o transmissor do saber, e passa então, a caminhar junto e lado a lado de seu aluno, fazendo suas intervenções nas dificuldades que apresentarem e facilitando a interpretação e compreensão do conteúdo a ser ensinado.

Sendo assim, a aprendizagem da leitura se torna um grande desafio para o professor, pois exigirá muitas das vezes dedicação, flexibilidade, bastante tempo nas elaborações das atividades, buscar diferentes estratégias de leitura e comprometimento no objetivo que se quer alcançar, de forma que essa aprendizagem seja significativa e faça sentido na vida de seus alunos, ampliando a visão de mundo e formando assim, cidadãos críticos e com autonomia para viver em sociedade.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: Ensino de primeira á quarta série - Brasília, 1997.v.ll;144p.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura.* 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.* 4. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA MEC – Ministério da Educação. Apresenta os serviços oferecidos. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 23 out. 2014.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia.* Trad. Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973. Título Original: *Six Études de Psychologie*.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Claudia. *Psicologia do desenvolvimento: teorias do desenvolvimento, conceitos fundamentais*. São Paulo: Pedagógica e universitária Ltda, 1981.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

.

ALÉM DA INCLUSÃO: O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ACOLHEDORA E PARA TODOS

ROSIMEIRE COUTINHO ALVES DA SILVA SOUSA

RESUMO

A educação inclusiva representa um compromisso ético, político e pedagógico com a garantia do direito à educação, com a valorização das diferenças e com a construção de ambientes escolares democráticos e acolhedores. Entretanto, a efetivação da inclusão ultrapassa o acesso e a matrícula dos estudantes, exigindo práticas pedagógicas que assegurem a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o papel da escola na promoção de uma educação inclusiva, considerando o acolhimento, o respeito às diferenças, a formação docente, a acessibilidade e a participação da comunidade escolar. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental, fundamentada em autores que discutem a educação inclusiva e em documentos legais brasileiros e internacionais. A análise evidencia que a inclusão escolar depende da superação de barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas, bem como da construção de uma cultura institucional comprometida com a equidade. Conclui-se que uma escola verdadeiramente inclusiva reconhece a singularidade de cada estudante, reorganiza suas práticas diante da diversidade e compreende o acolhimento como parte essencial do processo educativo.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Acolhimento escolar. Diversidade. Formação docente. Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A escola ocupa um lugar fundamental na formação humana, pois, além de promover o acesso aos conhecimentos historicamente construídos, constitui um espaço de convivência, socialização, desenvolvimento da autonomia e construção da cidadania. Nesse contexto, a educação inclusiva assume papel indispensável na garantia de oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, condições físicas, intelectuais, sociais, culturais ou emocionais.

Embora os debates sobre inclusão tenham avançado significativamente, sua concretização ainda representa um desafio para muitas instituições de ensino. A presença de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou outras necessidades educacionais exige que a escola reveja concepções, metodologias, formas de avaliação e relações estabelecidas no cotidiano. A inclusão não se efetiva apenas pela presença física do estudante na sala de aula, mas pela garantia de condições reais para sua participação e aprendizagem.

A Declaração de Salamanca, elaborada em 1994, contribuiu para fortalecer a perspectiva de que as escolas devem acolher as crianças considerando suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem (UNESCO, 1994). Essa concepção implica reconhecer que a diversidade faz parte da experiência humana e que os sistemas educacionais precisam organizar respostas pedagógicas capazes de contemplá-la.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, estabelece princípios relacionados à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, ao respeito à liberdade e à valorização da diversidade de concepções pedagógicas (BRASIL, 1996). Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, reforçou o direito a um sistema educacional inclusivo, estabelecendo responsabilidades relacionadas à acessibilidade, à participação e à aprendizagem (BRASIL, 2015).

Diante desse cenário, torna-se necessário compreender que uma educação verdadeiramente inclusiva não se limita ao cumprimento das determinações legais. Ela pressupõe o desenvolvimento de uma cultura escolar baseada no respeito, na escuta, na empatia e na valorização das diferenças. O acolhimento precisa estar presente nas relações entre professores e estudantes, nas interações entre colegas, na gestão escolar e no diálogo com as famílias.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar o papel da escola na construção de uma educação acolhedora e para todos, destacando a importância do respeito às diferenças, das práticas pedagógicas inclusivas e da formação dos profissionais da educação. Busca-se refletir sobre os desafios que atravessam o cotidiano escolar e sobre as possibilidades de transformação das instituições em espaços nos quais todos os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos e participantes ativos do processo de aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em contribuições teóricas sobre educação, inclusão, diversidade e práticas pedagógicas, enquanto a pesquisa documental considera a legislação educacional brasileira e os documentos internacionais relacionados ao direito à educação inclusiva.

Foram utilizados como referenciais a Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e as contribuições de autores como Mantoan e Freire. A análise foi organizada em torno de três eixos: o acolhimento e o respeito às diferenças; a organização das práticas pedagógicas; e a responsabilidade da

escola na construção de uma cultura inclusiva.

Por se tratar de uma revisão bibliográfica e documental, o trabalho não apresenta coleta de dados em campo. Seu propósito é promover uma reflexão fundamentada sobre as condições necessárias para que a inclusão ultrapasse o discurso institucional e se concretize nas relações e nas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

PARTE 1 — EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ACOLHIMENTO E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARA ALÉM DO ACESSO À ESCOLA

A educação inclusiva deve ser compreendida como um princípio orientador da organização escolar, e não como uma ação isolada destinada exclusivamente aos estudantes com deficiência. Sua finalidade é assegurar que todos tenham oportunidades de acesso ao conhecimento, participação nas atividades escolares e desenvolvimento de suas potencialidades.

Historicamente, diferentes concepções sobre a deficiência e as dificuldades de aprendizagem influenciaram a organização dos sistemas educacionais. Em perspectivas segregadoras, determinados estudantes eram encaminhados a espaços separados; em propostas integradoras, esperava-se, muitas vezes, que eles se adaptassem às estruturas já existentes. A perspectiva inclusiva, por sua vez, exige uma transformação mais ampla: a escola deve identificar e reduzir as barreiras que impedem a participação e a aprendizagem.

Mantoan (2003) argumenta que a inclusão escolar implica questionar modelos educacionais excludentes e transformar a própria organização do ensino. Isso significa abandonar a ideia de que todos os estudantes precisam aprender da mesma maneira, no mesmo ritmo e por meio de estratégias idênticas. A igualdade de direitos não exige uniformidade de percursos, mas condições equitativas para que cada pessoa possa aprender.

A Lei Brasileira de Inclusão estabelece, em seu artigo 27, que a educação constitui direito da pessoa com deficiência e que deve ser assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, visando ao desenvolvimento de seus talentos e habilidades (BRASIL, 2015). O artigo 28 apresenta medidas relacionadas à acessibilidade, à formação dos profissionais, às adaptações razoáveis e à adoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Essas disposições evidenciam que a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao estudante ou à sua família. Cabe às instituições de ensino, aos sistemas educacionais e ao poder público garantir condições adequadas de participação e aprendizagem.

É importante compreender, ainda, que a inclusão não se restringe à

deficiência. As diferenças culturais, sociais, linguísticas e econômicas também influenciam as experiências escolares. Estudantes com trajetórias de vida distintas chegam à escola com conhecimentos, expectativas, formas de expressão e necessidades variadas. Reconhecer essa pluralidade é indispensável para a construção de práticas educativas mais democráticas.

Portanto, uma escola inclusiva não é aquela que apenas recebe estudantes diferentes, mas aquela que se organiza para que as diferenças não se transformem em motivos de exclusão. Seu compromisso consiste em reconhecer as singularidades sem reduzir o estudante a um diagnóstico, a uma dificuldade ou a uma condição social.

4 O ACOLHIMENTO COMO FUNDAMENTO DAS RELAÇÕES ESCOLARES

O acolhimento constitui uma dimensão essencial da educação inclusiva, pois influencia o sentimento de pertencimento, a segurança emocional e a disposição dos estudantes para participar das experiências de aprendizagem. Ser acolhido significa ser reconhecido, respeitado e considerado parte legítima da comunidade escolar.

No cotidiano, o acolhimento manifesta-se em atitudes que podem parecer simples, mas produzem efeitos importantes: chamar o estudante pelo nome, ouvir suas manifestações, respeitar seu tempo de resposta, compreender suas formas de comunicação e evitar exposições constrangedoras diante da turma. Também envolve reconhecer sinais de sofrimento, prevenir situações de humilhação e criar oportunidades para que todos participem das atividades coletivas.

Freire (1996) defende uma prática educativa fundamentada no respeito à autonomia do educando, no diálogo e na valorização dos saberes dos estudantes. Essa perspectiva contribui para compreender que ensinar não consiste apenas em transmitir conteúdos, mas também em estabelecer relações pedagógicas nas quais o estudante seja reconhecido como sujeito do processo educativo.

Nessa direção, acolher não significa diminuir as expectativas de aprendizagem ou deixar de estabelecer objetivos pedagógicos. Significa criar condições para que os estudantes possam enfrentar desafios, desenvolver suas capacidades e participar do processo educativo com dignidade. O acolhimento precisa estar associado à intencionalidade pedagógica, à responsabilidade profissional e à garantia de direitos.

Uma situação recorrente nas escolas ocorre quando um estudante apresenta dificuldades para acompanhar determinada atividade. Em vez de interpretar imediatamente essa dificuldade como falta de interesse ou incapacidade, o professor pode investigar quais barreiras estão presentes, verificar se as instruções foram compreendidas e oferecer outras formas de acesso ao conteúdo.

Da mesma maneira, estudantes que apresentam formas distintas de comunicação ou interação social não devem ser automaticamente considerados desinteressados. É necessário observar suas manifestações, respeitar suas particularidades e buscar estratégias que favoreçam sua participação.

O acolhimento também precisa envolver os colegas. A convivência entre estudantes com experiências diversas pode favorecer a cooperação, a solidariedade e o reconhecimento de diferentes perspectivas. Entretanto, esse potencial não se concretiza automaticamente: a escola deve trabalhar intencionalmente o respeito mútuo e intervir diante de atitudes discriminatórias, apelidos ofensivos, isolamento e bullying.

Dessa forma, o acolhimento não pode depender apenas da sensibilidade individual de um professor. Deve constituir um compromisso institucional, expresso no projeto político-pedagógico, nas relações cotidianas, nas ações de gestão e nos mecanismos de prevenção e enfrentamento da discriminação.

5 RESPEITO ÀS DIFERENÇAS E SUPERAÇÃO DAS BARREIRAS ATITUDINAIS

Um dos obstáculos mais persistentes à inclusão escolar encontra-se nas barreiras atitudinais, manifestadas por preconceitos, estereótipos, expectativas reduzidas e comportamentos que limitam as possibilidades de participação de determinados estudantes.

Essas barreiras nem sempre aparecem de maneira explícita. Podem estar presentes quando um aluno é sistematicamente excluído de atividades coletivas, quando suas respostas são desconsideradas ou quando outras pessoas decidem por ele sem procurar compreender suas preferências e necessidades. Também se manifestam quando o diagnóstico de um estudante passa a definir antecipadamente o que se acredita que ele seja capaz de realizar.

O respeito às diferenças exige superar concepções que associam diversidade à incapacidade. Cada estudante possui formas particulares de aprender, interesses, habilidades e necessidades de apoio. Reconhecer essas características permite construir propostas pedagógicas que considerem tanto os desafios quanto as potencialidades individuais.

A Declaração de Salamanca destaca a importância de organizar os sistemas de ensino para atender à diversidade das necessidades educacionais, favorecendo o desenvolvimento de escolas capazes de acolher todos os estudantes (UNESCO, 1994). Essa orientação permanece relevante porque desloca o foco das limitações individuais para a responsabilidade coletiva de criar condições educacionais acessíveis.

Nesse contexto, a escola precisa promover ações sistemáticas de educação

para o respeito. Projetos interdisciplinares, rodas de conversa, leitura de obras literárias, análise de situações de discriminação e atividades cooperativas podem contribuir para desenvolver atitudes de empatia e solidariedade. Contudo, essas ações devem estar articuladas ao cotidiano e não se limitar a datas comemorativas ou campanhas pontuais.

O enfrentamento do preconceito também exige atenção à linguagem utilizada pelos profissionais e pelos próprios estudantes. Expressões que ridicularizam diferenças, infantilizam pessoas com deficiência ou transformam características individuais em motivo de piada precisam ser problematizadas pedagogicamente.

É igualmente importante garantir que o estudante tenha voz nas decisões que dizem respeito à sua experiência escolar, respeitando sua idade, autonomia e formas de comunicação. A inclusão pressupõe participação, e não apenas a presença de alguém que decide, de maneira unilateral, o que seria melhor para o outro.

Assim, construir uma cultura de respeito às diferenças significa reconhecer que a diversidade não representa um problema a ser eliminado, mas uma característica constitutiva da sociedade. Quando a escola assume essa compreensão, amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a formação de cidadãos mais conscientes de seus direitos e responsabilidades.

PARTE 2 — PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E COMPROMISSO COLETIVO COM A INCLUSÃO

6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR

A efetivação da educação inclusiva depende da capacidade de transformar princípios e direitos em práticas concretas. Para isso, é necessário que o planejamento pedagógico considere a diversidade dos estudantes e ofereça diferentes possibilidades de participação e aprendizagem.

Uma prática inclusiva não consiste em elaborar atividades sem objetivos definidos ou em oferecer permanentemente tarefas simplificadas a determinados alunos. Trata-se de identificar as barreiras existentes e planejar estratégias que permitam alcançar objetivos de aprendizagem relevantes, considerando as necessidades de apoio de cada estudante.

O professor pode, por exemplo, apresentar um conteúdo por meio de explicações orais, imagens, textos, materiais concretos, recursos audiovisuais e atividades práticas. A utilização de diferentes linguagens amplia as possibilidades de compreensão e beneficia a turma como um todo. Da mesma forma, instruções organizadas em etapas, recursos visuais de apoio e tempo adequado para a realização das tarefas podem favorecer a participação de estudantes com necessidades diversas.

No processo de alfabetização, um estudante pode demonstrar compreensão por meio de imagens, palavras, comunicação alternativa ou respostas orais, enquanto outro pode necessitar de recursos ampliados ou materiais táteis. O planejamento precisa considerar essas possibilidades sem perder de vista os objetivos educacionais.

A avaliação também merece atenção. Quando o desempenho é verificado exclusivamente por provas escritas, em tempo limitado e com um único formato de resposta, determinados estudantes podem encontrar barreiras que não refletem necessariamente o que aprenderam. Por isso, é importante utilizar instrumentos diversificados, como registros de observação, produções individuais e coletivas, apresentações, portfólios e atividades práticas, respeitando os objetivos curriculares e as necessidades de acessibilidade.

A Lei nº 9.394/1996 prevê, em seu artigo 59, a utilização de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes contemplados pela educação especial (BRASIL, 1996). Essa disposição reforça a importância de uma organização pedagógica capaz de oferecer os apoios necessários à aprendizagem.

Outro aspecto fundamental é a organização das atividades coletivas. Trabalhos em grupo podem favorecer a cooperação, desde que todos tenham oportunidades reais de contribuir. Não basta colocar um estudante em um grupo se suas ideias forem ignoradas ou se ele permanecer apenas como observador. Cabe ao professor planejar papéis, recursos e formas de participação que valorizem as contribuições de cada integrante.

Os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva também podem ampliar a autonomia dos estudantes. Materiais em formatos acessíveis, comunicação alternativa, recursos de leitura, ferramentas digitais e adaptações de mobiliário são exemplos de possibilidades que devem ser consideradas de acordo com as necessidades identificadas.

É necessário, contudo, evitar a ideia de que um recurso isolado resolverá todos os desafios. Sua utilização deve estar vinculada ao planejamento pedagógico, à observação das respostas do estudante e à avaliação contínua da eficácia das estratégias adotadas.

A inclusão acontece quando o professor reconhece que ensinar a todos não significa ensinar todos da mesma maneira. A diversidade exige planejamento, flexibilidade, acompanhamento e compromisso com a aprendizagem.

7 A FORMAÇÃO DOCENTE E O TRABALHO COLABORATIVO

A formação dos professores constitui um dos elementos centrais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. O cotidiano escolar apresenta situações complexas que exigem conhecimentos teóricos, capacidade de

observação, planejamento, reflexão crítica e disposição para aprender continuamente.

Embora a formação inicial seja indispensável, ela nem sempre contempla, com a profundidade necessária, todas as situações encontradas nas salas de aula. Por isso, a formação continuada precisa integrar a rotina institucional, permitindo que os profissionais estudem, compartilhem experiências e desenvolvam estratégias fundamentadas.

A Lei Brasileira de Inclusão determina a adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada de professores, além da oferta de formação para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015). Essa previsão evidencia que a inclusão não pode ser tratada como uma responsabilidade individual, desvinculada das políticas de formação e das condições de trabalho.

A formação docente deve contemplar conhecimentos sobre acessibilidade, desenvolvimento humano, desenho de atividades diversificadas, comunicação, avaliação
e enfrentamento da discriminação. Também precisa favorecer a análise de situações reais, pois o conhecimento teórico ganha maior significado quando relacionado aos desafios concretos da escola.

Outro aspecto relevante é o trabalho colaborativo entre professores da classe comum, profissionais do atendimento educacional especializado, gestores e demais integrantes da equipe escolar. O compartilhamento de observações e o planejamento conjunto possibilitam compreender melhor as necessidades dos estudantes e construir estratégias mais consistentes.

O atendimento educacional especializado deve contribuir para a eliminação de barreiras e para a disponibilização de recursos que favoreçam o acesso ao currículo e a participação escolar. Não deve ser compreendido como substituição da escolarização comum nem como justificativa para transferir a responsabilidade pela aprendizagem a um único profissional.

A gestão escolar também exerce papel decisivo nesse processo. É responsabilidade da equipe gestora criar espaços de planejamento, promover estudos, acompanhar as práticas pedagógicas e organizar os recursos disponíveis. Quando o professor enfrenta sozinho as dificuldades, sem tempo para planejamento ou apoio institucional, a efetivação da inclusão torna-se mais difícil.

Portanto, a formação continuada e a colaboração profissional devem ser compreendidas como compromissos permanentes. Uma escola inclusiva não espera que cada educador saiba resolver individualmente todos os desafios, mas constrói coletivamente condições para aperfeiçoar suas práticas.

8 A FAMÍLIA E A COMUNIDADE ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE

UMA ESCOLA ACOLHEDORA

A educação inclusiva também exige uma relação de confiança e diálogo entre a escola, as famílias e a comunidade. A participação familiar pode contribuir para que os profissionais compreendam melhor a trajetória dos estudantes, seus interesses, suas formas de comunicação e os apoios que favorecem sua aprendizagem.

Entretanto, o diálogo não deve ocorrer apenas quando surgem dificuldades de comportamento, problemas de frequência ou resultados insatisfatórios. A escola precisa estabelecer canais permanentes de comunicação, compartilhando avanços, escutando preocupações e construindo soluções em conjunto.

É importante reconhecer que as famílias possuem experiências, condições materiais e possibilidades de participação diferentes. Algumas enfrentam jornadas de trabalho extensas, dificuldades de transporte ou limitações de acesso aos meios digitais. Por isso, a instituição deve buscar formas acessíveis de comunicação e evitar interpretar a ausência em reuniões como falta de interesse pela educação dos filhos.

A participação familiar também não substitui as responsabilidades do poder público e da instituição escolar. Garantir acessibilidade, profissionais qualificados, recursos pedagógicos e condições adequadas de ensino constitui responsabilidade dos sistemas educacionais. O diálogo com as famílias deve fortalecer essa atuação, e não transferir a elas obrigações que competem à escola.

A comunidade escolar, por sua vez, envolve estudantes, professores, funcionários, gestores, familiares e outros atores sociais. Todos contribuem para a construção do ambiente educativo por meio de suas atitudes e formas de relacionamento.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico deve expressar compromissos concretos com a inclusão, a acessibilidade e o enfrentamento da discriminação. A existência de princípios registrados no documento, entretanto, precisa estar acompanhada de ações, acompanhamento e avaliação. Uma proposta inclusiva só adquire sentido quando orienta as decisões e as relações cotidianas.

Também é necessário ouvir os próprios estudantes. Suas experiências podem revelar barreiras que passam despercebidas pelos adultos, como dificuldades de circulação, ausência de materiais acessíveis, constrangimentos nas atividades coletivas ou situações de isolamento. Criar oportunidades de escuta permite que a escola identifique problemas e aperfeiçoe suas práticas.

A construção de uma comunidade escolar acolhedora, portanto, depende da corresponsabilidade, do diálogo e da participação. Quando diferentes sujeitos

colaboram para identificar barreiras e propor soluções, a inclusão deixa de ser uma iniciativa isolada e passa a integrar a identidade institucional.

9 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apesar dos avanços legais e das discussões educacionais, a implementação da inclusão ainda enfrenta desafios relacionados à acessibilidade arquitetônica, à insuficiência de recursos pedagógicos, à formação profissional e à permanência de concepções preconceituosas.

Em algumas instituições, as barreiras físicas dificultam a circulação de estudantes; em outras, faltam materiais acessíveis, recursos de comunicação ou condições para o planejamento colaborativo. Também existem situações em que a matrícula é garantida, mas a participação nas atividades e o acesso ao currículo permanecem limitados.

Essas dificuldades demonstram que a legislação, embora indispensável, não produz transformações automaticamente. A garantia de direitos precisa ser acompanhada de planejamento, investimento, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais.

Outro desafio consiste em evitar que a inclusão seja reduzida à presença de um profissional de apoio ao lado do estudante. O apoio pode ser necessário e importante, mas não substitui o papel do professor regente, a participação do estudante com os colegas e a responsabilidade institucional pela aprendizagem.

É fundamental, ainda, superar a associação entre inclusão e ausência de exigências pedagógicas. Respeitar as diferenças não significa deixar de ensinar, mas criar condições para que todos avancem. Expectativas educacionais adequadas, objetivos claros e acompanhamento contínuo devem estar associados aos recursos e às adaptações necessários.

Como possibilidade de transformação, a escola pode estabelecer processos permanentes de identificação de barreiras, escuta dos estudantes, formação docente e avaliação das práticas. A análise de situações concretas permite reconhecer o que funciona, o que precisa ser modificado e quais recursos devem ser priorizados.

Além disso, a valorização da diversidade pode integrar o currículo, as atividades culturais, os projetos interdisciplinares e as relações entre os estudantes. Ao abordar diferentes experiências humanas e combater estereótipos, a instituição contribui para uma formação que ultrapassa os conteúdos escolares e alcança a convivência democrática.

A inclusão, portanto, deve ser entendida como um processo contínuo de transformação institucional. Não se trata de alcançar uma condição definitiva, mas de manter o compromisso de reconhecer necessidades, corrigir

desigualdades e aperfeiçoar as práticas educativas.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste artigo evidencia que a construção de uma educação acolhedora e para todos exige muito mais do que garantir a matrícula dos estudantes. A inclusão pressupõe a criação de condições efetivas para que cada pessoa participe das atividades escolares, tenha acesso ao conhecimento e desenvolva suas potencialidades em um ambiente de respeito e pertencimento.

O acolhimento e o respeito às diferenças constituem fundamentos indispensáveis desse processo. Por meio de relações pautadas na escuta, na empatia e na valorização das singularidades, a escola pode contribuir para a prevenção da discriminação e para a construção de uma convivência mais democrática. Essas atitudes, entretanto, precisam estar articuladas a práticas pedagógicas planejadas e a políticas institucionais consistentes.

A análise dos referenciais teóricos e legais demonstra que a inclusão é uma responsabilidade compartilhada. Professores, gestores, famílias, estudantes, comunidade e poder público desempenham papéis importantes na identificação e na superação das barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação. A formação continuada, o trabalho colaborativo, a acessibilidade e a diversificação das estratégias pedagógicas são elementos essenciais para avançar nessa direção.

Também se destaca a necessidade de compreender que as diferenças não devem ser vistas como obstáculos à educação, mas como características que desafiam a escola a aperfeiçoar suas formas de ensinar e conviver. Uma prática verdadeiramente inclusiva não reduz as expectativas em relação aos estudantes, mas oferece os apoios necessários para que cada um tenha oportunidades reais de desenvolvimento.

Conclui-se que a escola inclusiva é aquela que reconhece a dignidade de todos, enfrenta as práticas discriminatórias e assume a aprendizagem como um direito coletivo. Seu compromisso não se limita a receber os estudantes, mas envolve acolhê-los, escutá-los, ensinar-lhes e garantir que sejam participantes ativos da vida escolar.

Mais do que um princípio registrado em documentos, a inclusão precisa ser percebida nas relações diárias, nas decisões pedagógicas e na organização dos espaços educativos.

Afinal, uma educação verdadeiramente para todos começa quando nenhum estudante precisa deixar de ser quem é para encontrar seu lugar na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 out. 2026.

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: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 out. 2026.

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

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: CORDE, 1994.



WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM