

# a EVOLUÇÃO

Ano IV n. 47 Dez. 2023  
ISSN 2675-2573



**EDUCAÇÃO É UMA ÁREA DE  
CONSTANTES DESAFIOS!**



**A ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E A  
FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PERSPECTIVA DE  
APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA**  
MARISA GARCIA



Filiada à  
**ABEC  
BRASIL**  
Associação Brasileira de Editores Científicos



Platform &  
workflow by  
OJS / PKP

**CiteFactor**  
Academic Research Journals

[www.primeiraevolucao.com.br](http://www.primeiraevolucao.com.br)

# Revista **1ª** EVOLUÇÃO

Ano IV - nº 47 - Dezembro de 2023

ISSN 2675-2573

Uma publicação mensal da Edições Livro Alternativo

**Editor Responsável:**

Antônio Raimundo Pereira Medrado

**Editor correspondente (Angola):**

Manuel Francisco Neto

**Coordenaram esta edição:**

Vilma Maria da Silva

Andreia Fernandes de Souza

**Organização:**

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

**Colunistas:**

Adeilson Batista Lins

Isac Chateaufeuf

## AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO

Adriana Beatriz de Oliveira

Aline Pereira Matias

Amanda Maria Franco Liberato

Anderson da Silva Brito

Andréia Fernandes de Souza

Bruno Vinicius Pereira da Silva

Débora da Silva Melo Valiante

Elaine Aparecida Forgassin Corrêa

Fernanda dos Santos Ikier

Graziela de Carvalho Monteiro

Isac dos Santos Pereira

Maria Angela Ferreira Oliveira

Maria Dalva Lima de Sousa

Marisa Garcia

Ruy Francisco Sposaro

Walter Paulesini Junior

Silvana dos Santos Silva

Solange Hitomi Kurozaki

Suseli Corumba dos Santoso

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista.

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 4, n. 47 (dez. 2023). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2023. 178 p. : il. color

**Bibliografia**

Mensal

ISSN 2675-2573 (on-line)

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.47

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

**ACESSOS:**

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.47>

**A**

São Paulo | 2023

## Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

## Editor correspondente (ANGOLA):

Manuel Francisco Neto

## Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima  
Andreia Fernandes de Souza  
Antônio Raimundo Pereira Medrado  
Isac Chateaneuf  
José Wilton dos Santos  
Manuel Francisco Neto  
Vilma Maria da Silva

## Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Me. Adeílson Batista Lins  
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt  
Profa. Esp. Ana Paula de Lima  
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza  
Profa. Dra. Denise Mak  
Prof. Dr. Isac Chateaneuf  
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto  
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco  
Profa. Mirella Clerici Loayza  
Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara  
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

## Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

## Colunistas:

Profa. Esp. Ana Paula de Lima  
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva  
Prof. Dr. Isac Chateaneuf  
Prof. Me. José Wilton dos Santos

## Edição, Web-edição e projetos:

Antonio Raimundo Pereira Medrado  
Vilma Maria da Silva  
Lee Anthony Medrado

## Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703  
Whatsapp: 55(11) 99543-5703  
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)  
netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)  
<https://primeiraevolucao.com.br>

## Imagens, fotos, vetores etc:

<https://publicdomainvectors.org/>  
<https://pixabay.com>  
<https://www.pngwing.com>  
<https://br.freepik.com>

Publicada no Brasil por:

Edições  
**Livro Alternativo**

CNPJ: 28.657.494/0001-09

Colaboradores voluntários em:



A revista PRIMEIRA EVOLUÇÃO é um projeto editorial criado pela **Edições Livro Alternativo** para ajudar e incentivar professores(as) a publicarem suas pesquisas, estudos, vivências ou relatos de experiências.

Seu corpo editorial é formado por professores/as especialistas, mestres/as e doutores/as que atuam na rede pública de ensino, e por profissionais do livro e da tecnologia da informação.

Uma de suas principais características é o fato de ser **independente e totalmente financiada por professoras e professores**, e de distribuição gratuita.

## PROPÓSITOS:

Rediscutir, repensar e refletir sobre os mais diversos aspectos educacionais com base nas experiências, pesquisas, estudos e vivências dos profissionais da educação;

Proporcionar a publicação de livros, artigos e ensaios que contribuam para a evolução da educação e dos educadores(as);

Possibilitar a publicação de livros de autores(as) independentes;

Promover o acesso, informação, uso, estudo e compartilhamento de softwares livres;

Incentivar a produção de livros escritos por professores/as e autores independentes;

Financiar (total ou parcialmente,) livros de professoras/es e estudantes da rede pública.

## PRINCÍPIOS:

Os trabalhos voltados para a **educação, cultura** e produções independentes;

O uso exclusivo de **softwares livres** na produção dos livros, revistas, divulgação etc;

A ênfase na produção de **obras coletivas** de profissionais da educação;

Publicar e divulgar **livros de professores(as)** e autores(as) independentes;

O respeito à **liberdade e autonomia** dos autores(as);

O combate ao despotismo, ao preconceito e à superstição;

O respeito à **diversidade**.

**Esta revista é mantida e financiada por professoras e professores.  
Sua distribuição é, e sempre será, livre e gratuita.**

Produzida com utilização de softwares livres



Filiada à:



Platform &  
workflow by  
OJS / PKP

Google Acadêmico



**[www.primeiraevolucao.com.br](http://www.primeiraevolucao.com.br)**

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

## 05 APRESENTAÇÃO

Andréia Fernandes de Souza

## 06 **Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes**

Isac dos Santos Pereira

## 07 **Ciências, Tecnologia e Sociedade**

Adeilson Batista Lins

## 13 Projeto: Eu Amo Ler.

## 14 **EDUCAÇÃO É UMA ÁREA DE CONSTANTES DESAFIOS!**



# ARTIGOS

- |  |     |
|--|-----|
| 1. O PROFESSOR ORIENTADOR DE ÁREA - POA DE ALFABETIZAÇÃO: SABERES E FAZERES NECESSÁRIOS À FUNÇÃO<br>ADRIANA BEATRIZ DE OLIVEIRA  | 17  |
| 2. AS ARTES VISUAIS E A CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL DOS ESTUDANTES NA PERSPECTIVA DE VIK MUNIZ<br>ALINE PEREIRA MATIAS   | 31  |
| 3. PROGRAMA APRENDER E ENSINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA<br>AMANDA MARIA FRANCO LIBERATO   | 37  |
| 4. A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA QUE ELA REALMENTE ACONTEÇA<br>ANDERSON DA SILVA BRITO  | 47  |
| 5. PROBLEMAS DE MATEMÁTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: DA ANÁLISE DE DADOS À DEMANDA FORMATIVA<br>ANDRÉIA FERNANDES DE SOUZA  | 57  |
| 6. A IMPORTÂNCIA DA PREVENÇÃO E O TRATAMENTO DO CÂNCER BENIGNO DE BOCA PELO CIRURGIÃO BUCOMAXILOFACIAL<br>BRUNO VINICIUS PEREIRA DA SILVA /WALTER PAULESINI JÚNIOR                     | 69  |
| 7. PAUTAS FORMATIVAS (TAMBÉM) TRAZEM GENTE DENTRO: REFLEXÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS<br>FORMATIVOS<br>DÉBORA DA SILVA MELO VALIANTE  | 77  |
| 8. APRENDIZAGEM ALÉM DOS LIMITES COGNITIVOS: PERSPECTIVAS PRÁTICAS SOBRE COMO AS EMOÇÕES E OS VÍNCULOS<br>AFETIVOS IMPACTAM NO PROCESSO EDUCATIVO<br>ELAINE APARECIDA FORGASSIN CORRÊA | 85  |
| 9. O CONSUMO ALIMENTAR INFANTIL E AS INFLUÊNCIAS DO MARKETING<br>FERNANDA DOS SANTOS IKIER   | 93  |
| 10. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO SUPERIOR PARA A PRÁTICA DO ENSINO ACADÊMICO<br>GRAZIELA DE CARVALHO MONTEIRO   | 101 |
| 11. A AVALIAÇÃO CONSTRUTIVA NO ÂMBITO ESCOLAR: PENSAR O PROFESSOR E OS ESTUDANTES NESSE PROCESSO<br>ISAC DOS SANTOS PEREIRA  | 109 |
| 12. A LITERATURA APLICADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA<br>MARIA ANGELA FERREIRA OLIVEIRA  | 119 |
| 13. O TDAH NA ESCOLA<br>MARIA DALVA LIMA DE SOUSA  | 127 |
| ★ 14. A ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM AO<br>LONGO DA VIDA<br>MARISA GARCIA   | 133 |
| 15. USO DO EXTRATO DE PRÓPOLIS EM PACIENTES DA UTI<br>RUY FRANCISCO SPOSARO /WALTER PAULESINI JUNIOR   | 139 |
| 16. FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO TERRITÓRIO<br>SILVANA DOS SANTOS SILVA   | 149 |
| 17. O TEA E OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA<br>SOLANGE HITOMI KUROSZAKI  | 157 |
| 18. A ENUNCIÇÃO E SUAS INSTABILIDADES NUM PERCURSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA<br>SUSELI CORUMBA DOS SANTOS  | 169 |

Aos leitores da Revista Primeira Evolução

Um novo ciclo termina, um novo ciclo começa, novos e antigos desafios perpassam a vida dos estudantes, professores, famílias, gestores e tantos outros atores nessa missão de aprender e ensinar.

Nesta edição, além dos artigos que pensam as práticas docentes, apresentamos outros que contribuem no sentido de olhar atentamente a formação de professores.

Qual é o olhar que os formadores de professores precisam ter para que o conhecimento ou a concepção dos processos chegue até os estudantes? Quais são as estratégias? O que percebem na interação com os adultos em formação?

Quantos desafios são postos para aqueles que ensinam mas que também aprendem? Como equilibrar políticas públicas, estudo, pesquisa, afetividade, respeito, diálogo e compromisso com as aprendizagens?

Esses são alguns pontos de vista sobre o olhar do formador de professores! Que possamos refletir a partir dessa outra perspectiva!

Boa leitura!



**Profª. Dra. Andréia Fernandes de Souza**

Licenciada em Artes Visuais, Pedagogia e Matemática. Doutora pela (UNIFESP). Professora Nota Dez em 2015 (VICTOR CIVITA). Professora dos anos iniciais na rede pública estadual e municipal de São Paulo.



## TER A AMIZADE DE... O DESENHO QUE EXPRESSA SENTIMENTOS, VONTADES E DESEJOS DOS PEQUENOS

*Isac Chateaneuf*

Não querendo reinventar a roda, igual muitos autores dizem, mas falar do desenho da criança ainda é uma temática que deve ser constantemente revisitada, questionada e repensada, principalmente pela ótica da contemporaneidade, essa que tira toda e qualquer imutabilidade dos seres.

O desenho enquanto construção artística é uma das inúmeras linguagens que tem e é utilizada pela criança em seu processo de interação e desejos consigo mesma, com seus pares, bem como com os adultos que a entornam. E, para contextualizar essa afirmação, nada melhor do que trazer uma produção que, muito afeita ao final do ano, próximo ao Natal e Ano Novo, momento esse que muitos são os desejos e aspirações para um novo amanhã, carrega um querer mais.

Estudante do quarto, por vezes vergonhoso, o pequeno compôs sua obra querendo, simplesmente, para esse momento tão festivo e de anseios, a amizade de um colega de sua sala. Poderia ser um brinquedo, um aparelho tecnológico digital ou algo que o dinheiro pudesse pagar: no entanto, não foi isso que escolheu. Nesse momento, o que mais lhe aprazia era a amizade do colega, conforme escreve acima de seu desenho.



Face à isso, à essa breve reflexão tecida, desejamos que cada um de nós tenha desejos dos mais nobres possíveis e que, independentemente dos processos e das batalhas traçadas, que esse final de ano e esse recomeço para novas conquistas sejam deveras imbuída de esperança, amor, paz e ações das mais existosas possíveis.

Um ótimo ano que se inicia, brevemente...!!!

**Isac dos Santos Pereira**

Doutorando e Mestre em Comunicação audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação pela Universidade Anhembi Morumbi -UAM. Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede Municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal. E-mail : isac.chateaneuf@outlook.com

# Ciências, Tecnologia e Sociedade

## EVENTOS MULTIFATORIAS QUE ANTECEDEM A CTS: **didatismo**

Há um rol de intencionalidades sobre ensinar e aprender; tentativas e acertos; usos e desusos, além de aprimoramentos numa ou noutra técnica de aplicações metodológico-didáticas. Níveis de ensino e perfis de professores e alunos trafegam sobre um questionamento ressonante: - O que ele/ela quer que eu aprenda ou ensine?



**Aqui, nesse ponto** a ser celebrado por ambos os dipolos, a tensão é gerada e consumida como produto sócio histórico e sócio cultural. Na medida em que se avançam nos percursos formativos, novas tensões se formam, conforme o questionamento inicial. Não seria comum advertir este ou aquele grupo por conta de paradigmas, ajustes e, ou, adaptações curriculares, sem se refletir sobre formação inicial, mudanças curriculares, adequações pedagógicas, inclusão, integração, educação especial, diferenças cognitivas e, também, uma pitada de subjetividade e tendências pedagógicas, numa consumação dependente de mudanças e modismos; instituição e rupturas de fenômenos e legislações educacionais.

Na Educação de adultos, toma-se a Andragogia como pilar não dissociável da Didática, Metodologia e Estrutura do Ensino, ligada aos interesses econômicos e políticos, nacionais e internacionais, onde parâmetros e indicadores avaliativos orientam e, por vezes, distribuem-se em arquétipos contemporâneos das avaliações externas e institucionais. Conceitos qualificam cursos superiores, que qualificam os profissionais da Educação brasileira sem admitirem a heterogeneidade cognoscente, tanto quanto se atêm às individualidades docente-discente.



\* Imagens: canva.com - fornecidas pelo colunista.

A Educação no terceiro nível, ou nível superior, almejada frente à inserção de cada um no mercado de trabalho, requer o aporte emergente de atores capacitados a formar mão-de-obra pensante, pós cyber cultura e Web 2.0. Nesse estágio da vida acadêmica, a transição nem sempre supera as expectativas, ocupando fase (de)humanizadora, conflitante aos interesses de cada grupo (professor/aluno e sociedade).

Educar adultos traz frustrações semelhantes aos sentimentos compartilhados na Educação Básica, afinal ninguém nunca para de aprender. Estratégias didáticas, metodologias que mantenham o interesse e subsidiem resultados na aprendizagem superior e institucional fomentam uma terceira tensão: atingir maturidade suficiente para se destacar como adulto, profissional, professor capacitado.

No processo humanizado, a atenção e a capacidade de se envolver e produzir algo que faça sentido à vida, postura de voz e envolvimento emocional sadio destacam alguns profissionais mais que outros, sendo essas, características inerentes à relação de aceitabilidade, que, determinarão o sucesso ou não da aprendizagem. Citadas algumas características, outro contraponto é o modo como profissionais da educação cuidam da aparência.

Isso atrai a atenção para satisfação ou insatisfação, bem como, permite que os alunos se interessem ou não pela aula. Beira ao absurdo, porém, faz sentido no cotidiano. Uma aparência limpa e não exageradamente impactante contribui para o bem-estar de quem atua e de quem visualiza e escuta uma aula. Não é difícil lembrar-se de algum comentário alheio sobre perfume, penteado ou calçados, como se tudo isso importasse para a aprendizagem. Contudo, importa

bastante, já que uma aparência desleixada desagrade até mesmo na relação vendedor-consumidor. Professores não vendem apenas aprendizagem, numa metáfora positiva, vendem a imagem da Educação em sua própria imagem.

Gestos, em excesso ou bem limitados, o olhar, as expressões faciais, projeção de voz, abordagem direta/indireta; tipologia de aula (expositiva, demonstrativo-dialógica, dedutiva, empírica, enriquecida e mediada por recursos tecnológicos...), apesar de serem, historicamente, descritas numa abordagem não democrática, é, pois, motivo de baixa adesão às aulas. Os resultados das avaliações não apenas refletem tais domínios, como transparecem a repulsa da relação imposta e sem planejamento coletivo.

Como na relação médico-paciente, o 'check up' permite o planejamento para melhor servir, mas, não exclui a dose ideal de simpatia por parte do profissional. Somadas a essas atitudes, inteligência e criatividade, também, dependem das relações familiares, concentração, idade, sexo, ambiente no qual se vive, hábitos de estudo e memória saudáveis. Logo, o "como ensinar" é dependente dos dipolos e dos fatores de manutenção sadia da intersecção de: procedimentos, recursos, estratégias, métodos, técnicas, materiais e instrumentos. Os conteúdos são selecionados, o currículo é instituído e, talvez, adaptado, considerando as especificidades, limites, transtornos e dificuldades, peneiradas pelos vestibulares. As Pessoas Com Deficiência (PCDs) seriam atendidas no Ensino Superior com o mesmo assistencialismo do Ensino Básico? Elas chegam até lá? Cabe sinalizar que a educação de adultos, e adultos do Ensino Superior, admite domínios conforme o método assumido: seja aquele que estimula a coletividade (socializantes), os ditos

investigativos (sócio-individualizantes) e os que praticam o verticalismo pedagógico (individualizantes). A maior frequência desses métodos foi o individualizante, por recordações do início deste século, quando ingressei na graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura. No ano de 2002, a estrutura curricular mantinha o enfoque 3 + 1 (3 anos de bacharelado e 1 de licenciatura). e por obra do acaso, esbarrei em colegas, com faixa etária entre 45 e 57 ou 60 anos, que há mais de 3 anos tentava finalizar o curso, sem sucesso.

Eles já lecionavam na rede pública, traziam suas experiências, mas não as compartilhavam porque o discurso acadêmico era indissolúvel na linha de bacharelado. Esses adultos, desconfortáveis em meio aos estudantes mais jovens, cuja intelectualidade revelava casos frequentes de altas habilidades, frustravam e envergonhavam os demais na faixa da normalidade. Os professores, em sua pressão seletiva e pragmática, priorizavam avaliações somativas e classificatórias. Era evidente que não havia Educação humanizadora, desarraigada do tecnicismo ou das tendências tradicionais. Nesse turbilhão de heterogeneidades conflitantes, a concorrência acirrada se fazia presente. E, lá estava o F., um adulto entre 35 e 40 anos. Pobre, dependente de caronas para chegar até o campus, que distava 50 quilômetros de sua cidade, também epilético e com dificuldades físicas e cognitivas. A universidade não lhe forneceu as condições de ensino e aprendizagem necessárias para o bem progredir, mas, antes de tudo, o colocou à margem das ofensas e traumas que só o tradicionalismo é capaz de infringir. Se o mesmo concluiu sua faculdade? Já não posso saber, porque quando adentrei aquela universidade pública, o Fábio ali já estava, e

lá ficou quando os quatro anos foram absorvidos por mim. E, foi durante esse tempo que ouvi: “- Não gostei da aula de hoje, o que eu planejei, não consegui cumprir.” “- Isso não é para vocês, é para quem faz bacharelado.” “- Eu finjo que ensino, vocês fingem que aprendem.” Os conflitos entre professores e alunos eram evidentes, eu me colocava numa condição bancária. Me lembro, expressamente, de um professor de Ecologia falar: “- Eu não sou obrigado a mastigar conteúdo para ninguém, quem quiser aprender, que leia a bibliografia recomendada.” Houve um episódio, com uma professora de Ecologia, do qual nunca me esqueci. Ela riu, ironicamente, dos alunos que justificavam suas ausências. Era um choque, como se sacudisse a todos e exigisse que deixassem a adolescência e se enxergassem como adultos. Se métodos são sintéticos, analíticos e, ou, científicos, a relação com a construção do conhecimento é julgada pela necessidade histórica e curricular, mas, gera uma quarta tensão referente à formação inicial e continuada do professor, uma vez que, formação profissional e subjetividade construída se faz presente nas características/ modelos de aulas ministradas.

Entretanto, o eu lírico do ‘aprendi assim’ não se toma como argumento cabal à supremacia metodológico-didática, já que, sem conjecturas sacrossantas, ninguém é receptáculo vazio, ninguém desempenha autodidatismo sem passar pela heteronomia.

Tais ações, muitas vezes desumanizadoras, implementam o modo de ser, pensar e agir repulsivos. O conteúdo e a forma, nesse cenário, ganham conotações desastrosas à formação do ser de decisões, assim como, bloqueiam a criatividade e o desempenho particular do aluno. Ora, aprende-se a ser na interação por pares e ora na instância coletiva. Se por vezes, a empatia

e cordialidade são substituídas pelo rigor, exposição e punição, não se ensina a amar, mas a exaurir a cultura da raiva, da aversão. Compreender as atitudes e características humanas, no cenário da Educação, perpassa por entender a humanidade como a essência de ser mamífero pensante e capaz de transformar, criar e intervir para o bem comum. Atribuem-se a isso os casos curiosos de bebês humanos criados por mamíferos selvagens e atestados irracionais. Não somente os instintos de cada espécie corroboram para a descrição de seus comportamentos, mas, também, o modo de ensinar às proles como devem agir para sobreviver.

No âmbito social, humanos se humanizaram culturalmente, evoluindo para sistemas complexos de sobrevivência e aprendizagem. A isso, denomina-se “processo didático crítico-dialógico”, senão político e econômico, de “matriz humanizadora”. Estabelecidas as relações saudáveis, por meio da apropriação cultural, a Educação se faz inerente ao desenvolvimento psíquico e físico, mantido por relações em níveis de ensino e por grupos. Logo, o domínio do conjunto simbólico de uma sociedade permite a

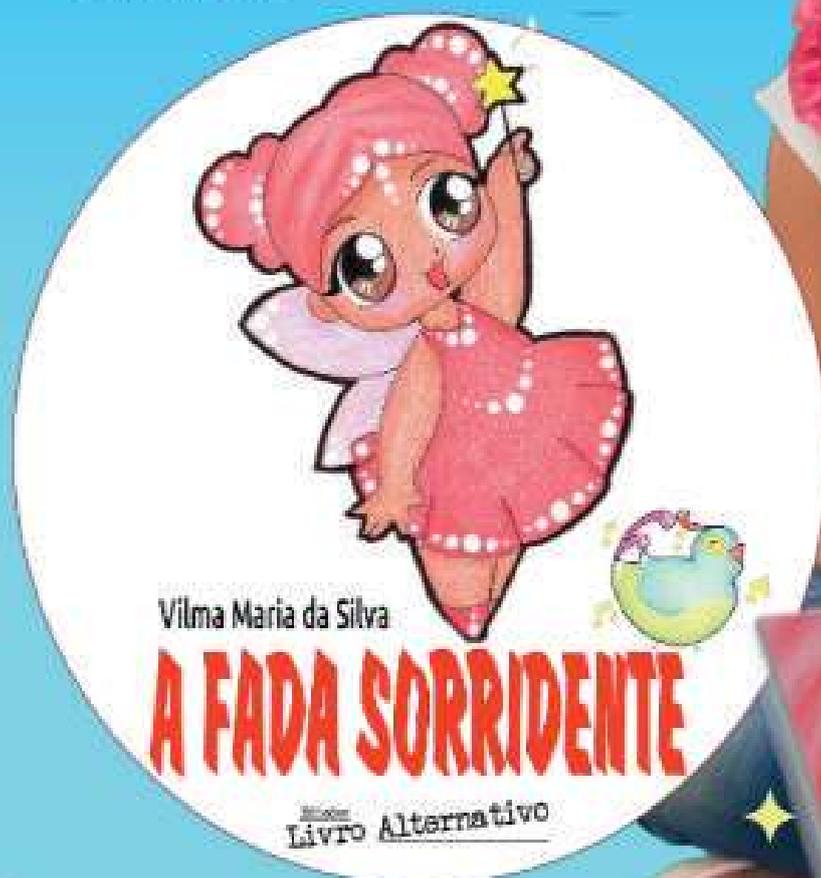
satisfação do pertencimento, delimitado pelos ícones de costumes folclóricos, políticos, econômicos, religiosos e, sobretudo, educacionais. Por uma vertente, a humanização deve ser crítica, centrada na totalidade do trabalho pedagógico ético e empático, pois, na segunda via o equilíbrio racional e egocêntrico não desdiz o espírito investigativo, porém, incorre na má formação e manipulação das emoções, adstritas às inteligências múltiplas.

No nível superior de ensino, até mesmo no básico, por muito tempo, boa parcela dos formadores, resistentes às transformações legislativas, lecionaram por compartimentos, como se a consciência humana fosse blocos de encaixes – das partes para o todo, mas, o todo a ser unificado seria de responsabilidade final do aluno, que elabora a sua sinaptogênese e recapitula a sua ontogênese. Bem mais que roteiros a serem apresentados, os estudantes, num diálogo crítico, devem ser colocados como atores-produtores, capazes de darem vida e contribuírem, pacificamente, com o currículo oculto ou, tanto mais, quiçá, seus docentes.

# DESTAQUE

## DO ANO 2023

Com uma narrativa envolvente e mensagens positivas, "A Fada Sorridente" é um convite para valorizarmos a alegria e a empatia em nossas vidas. Através das aventuras da Fada Sorridente, as crianças aprendem a importância de compartilhar sorrisos e de enxergar o lado positivo das situações.



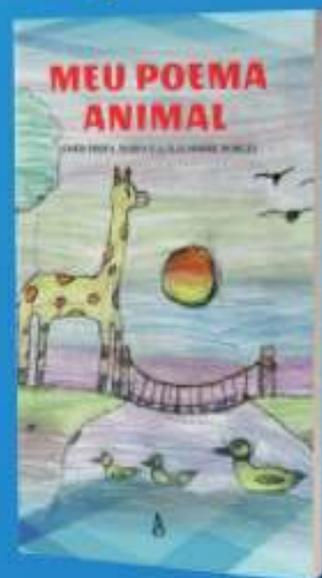
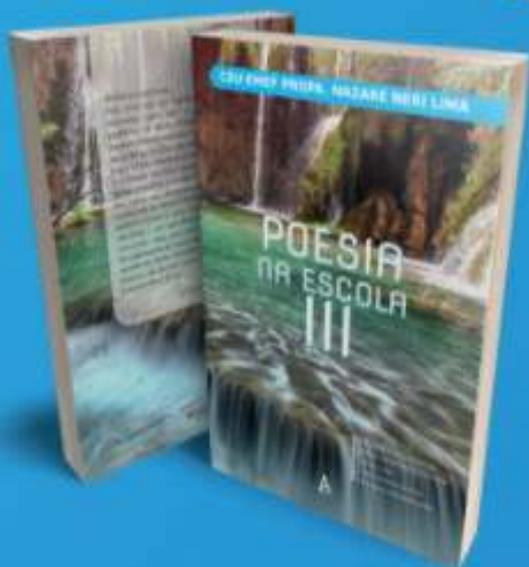
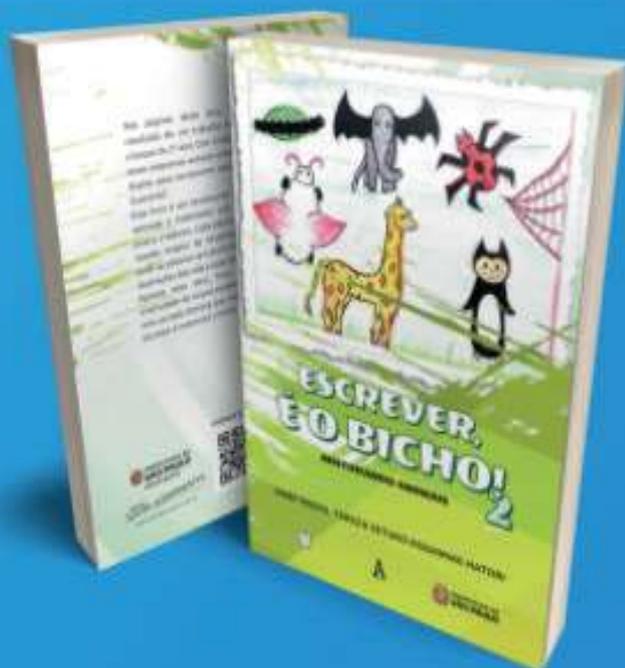
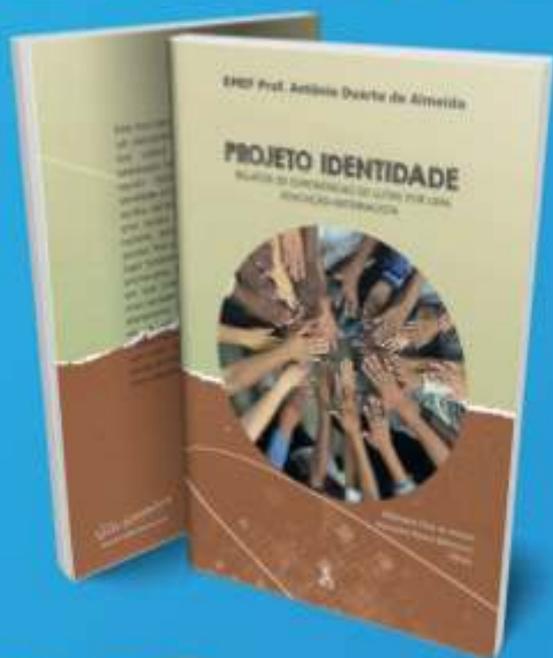
Edição Livro Alternativo

Vilma Maria da Silva



Projetos nascidos no chão da escola pública

# LANÇAMENTOS



Edições  
**Livro Alternativo**



[www.livroalternativo.com.br](http://www.livroalternativo.com.br)

## 'EU AMO LER':

### ESTUDANTES QUE TRANSFORMAM OS PROCESSOS DE APRENDIZAGENS

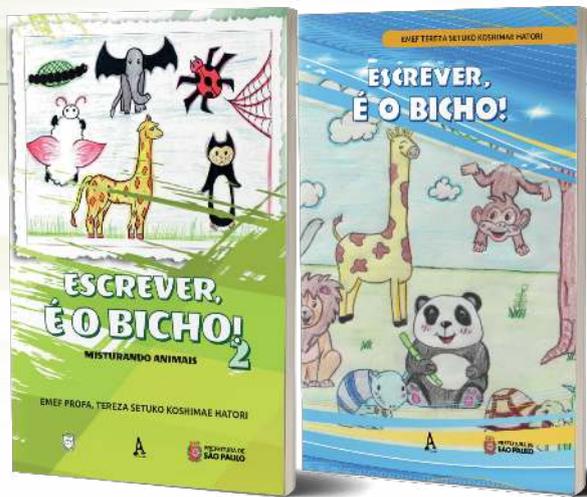
Na EMEF Tereza Setuko Koshimae Hatori, o projeto "Eu Amo Ler" desencadeou uma jornada extraordinária de descobertas literárias para crianças do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental. Comemorando o poder da leitura e da expressão criativa, o projeto resultou em dois livros encantadores: o primeiro, "Escrever, é o Bicho!", lançado em 2022, quando as crianças estavam no 1º ano do Ensino Fundamental; e o segundo, "Escrever, é o Bicho! 2", lançado em 2023, quando as crianças progrediram para o 2º ano.

Inspirados pelas obras "Alfabichos", de Danton Medrado, e "Que Bicho Dará, Misture e Verá", de Rosemary Nunes Gomes, os estudantes mergulharam no mundo da escrita, transformando suas ideias e imaginação em palavras, ilustrações e poesias que preencheram as páginas desses livros extraordinários.

Ambos os livros refletem não apenas a paixão e o comprometimento dos jovens autores, mas também a dedicação dos professores e gestores em fomentar um ambiente de aprendizado e criatividade. Eles se tornaram um reflexo vivo do poder da educação aliada à expressão criativa desde a infância.

Ao longo desses anos, o projeto "Eu Amo Ler" não apenas nutriu habilidades literárias, mas também cultivou o amor pela expressão criativa, promovendo um ambiente lúdico que permite às crianças expressarem-se livremente, enquanto aprendem.

A proposta vai além de apenas ensinar a ler e escrever. Ao criar seus próprios livros, as crianças ampliam vocabulário, expressão e pensamento crítico.



A meta do projeto é ampliar o repertório literário e cultural, consolidando a base alfabética para 100% dos estudantes até o final do 2º ano. Os objetivos incluem estimular a construção de palavras complexas, desenvolver linguagem oral e escrita, despertar interesse pela leitura e literatura, promover autonomia de pensamento, entre outros.

O projeto envolve diversas atividades, desde a construção de um álbum de figurinhas com animais até a produção de uma obra coletiva ao final do projeto.

A EMEF Tereza Setuko Koshimae Hatori, por meio do projeto "Eu Amo Ler", celebra a essência da educação e da imaginação. É um exemplo poderoso de como o amor pela leitura pode transformar vidas desde a mais tenra idade, inspirando crianças a serem protagonistas de suas próprias histórias.

Os professores responsáveis pelo projeto foram: Edmilson Leal dos Santos, Rosemary Nunes Gomes, Sara Regina Alves dos Santos e Antonio Raimundo Pereira Medrado.

Para saber mais sobre o projeto "Eu Amo Ler" e suas realizações, visite o site oficial em: [escrevereobicho.com.br](http://escrevereobicho.com.br)



# DESTAQUE



**E**ducação é uma área de constantes desafios! A sociedade muda, tem outras expectativas e isso reverbera no atendimento e concepção para as necessidades dos diferentes sujeitos em sua integralidade. Esse desafio perpassa todos os atores que estão envolvidos nesse processo. Gestores, famílias, equipes multiprofissionais, comunidade, entre outros.



Há um perfil que precisa estar com um olhar futurista, que possa prever tendências, equilibrando as necessidades dos educandos e dos educadores e das políticas públicas a serem implementadas. Eis que temos o Formador de Professores!





Este personagem não tem como tarefa simplesmente transmitir informações, trata-se de formar professores para que possam, por sua vez, ensinar e inspirar outros. É necessário além do domínio do conteúdo o desenvolvimento de habilidades pedagógicas. Essa formação se torna um processo enraizado na compreensão das singularidades individuais, no cultivo de relações empáticas e na promoção do desenvolvimento pessoal dos formadores.





A formação de formadores promove uma cultura de reflexão e aperfeiçoamento contínuo. Os formadores são incentivados a analisar constantemente suas práticas, identificar áreas de melhoria e buscar novas abordagens para potencializar o processo de ensino. Desempenham um papel vital na preparação para a integração de novas tecnologias e metodologias educacionais.



Reconhecer a singularidade de cada indivíduo e compreender que cada professor traz consigo uma bagagem única de experiências, habilidades e perspectivas. Ao reconhecer e valorizar essas diferenças, o processo de formação se torna mais inclusivo e adaptado às necessidades específicas de cada sujeito.



Considerar a diversidade cultural e social é uma característica essencial da formação de professores. Ao integrar elementos culturais e sociais no processo de aprendizado, os formadores são preparados para atuar em ambientes diversos, respeitando e compreendendo as particularidades de cada contexto.



Nesse processo o formador precisa fomentar aos professores processos nos quais o *feedback* seja construtivo, focado no desenvolvimento contínuo. O objetivo não é apenas apontar erros, mas oferecer orientação e suporte para que os formadores possam aprimorar suas habilidades de maneira significativa.

Ter a preocupação de cultivar seres humanos sensíveis, reflexivos e comprometidos com a promoção de uma educação autêntica e significativa. Essa perspectiva não só eleva a qualidade da formação, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais solidária e consciente.

## O PROFESSOR ORIENTADOR DE ÁREA - POA DE ALFABETIZAÇÃO: SABERES E FAZERES NECESSÁRIOS À FUNÇÃO.

ADRIANA BEATRIZ DE OLIVEIRA<sup>1</sup>

### RESUMO

Este texto tem por objetivo refletir sobre os saberes e fazeres necessários à função do Professor Orientador de Área de Alfabetização - POA - função essa que vem ganhando força e espaço na articulação com a coordenação pedagógica das unidades escolares da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Para apoiar a reflexão foram levados em consideração os documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de São Paulo, bem como as pautas formativas das reuniões mensais e as narrativas do grupo de professoras pertencentes ao território da Diretoria Regional de Educação de Itaquera. A questão disparadora para essa escrita versa sobre “Como os encontros formativos contribuem com a construção dos saberes e fazeres necessários à atuação do POA do Ciclo de Alfabetização?” As conclusões revelaram que é necessário que o POA tenha vivência em turmas de alfabetização, que conheça os documentos de base para o trabalho com a alfabetização como o Currículo da Cidade, o Documento Orientador de sondagem, as legislações pertinentes a sua atuação e, principalmente, que tenha clareza da concepção de alfabetização da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Além disso, saber fazer boas perguntas as/aos professoras/es levando-as/os a refletirem sobre suas ações sem desqualificá-las é um dos desafios postos a função.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Professor Orientador de Área de Alfabetização; Rede Municipal de Educação de São Paulo.

### 1. INTRODUÇÃO

A função do Professor Orientador de Área de Alfabetização - POA na Rede Municipal de Educação de São Paulo, se inicia com a publicação da Instrução Normativa SME Nº 25 de 12 dezembro de 2018, tendo como contexto histórico, o movimento de elaboração do Currículo da Cidade de São Paulo, publicado em 2017.

Neste sentido, o POA surge com o objetivo de complementar as ações do “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo”, bem como, de atuar no acompanhamento e no planejamento das ações dos professores do Ciclo de Alfabetização, objeto de estudo deste artigo, em conjunto com o Coordenador Pedagógico, para a implementação do Currículo da Cidade.

<sup>1</sup> Professora dos Anos Iniciais na rede municipal de São Paulo. Mestre pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) no programa - Formação de Formadores (FORMEP). Formadora da Frente de Alfabetização na diretoria regional de educação de Itaquera (SME/SP).

---

Para tanto, faz-se necessário resgatar brevemente o histórico legal desta função na Rede Municipal de Educação de São Paulo. Assim, o ano de 2019 *se apresenta como um ano de construção de uma identidade profissional dos professores que aceitaram o desafio de atuar como POA, p.3.*<sup>2</sup> sobre o conceito de identidade profissional a professora Placco assume a definição de Dubar (2005):

[...] o conceito de identidade como um processo constitutivo do sujeito, produzido e construído nas interações com outras pessoas, processo esse permanente e dialético, caracterizado por tensões entre o que se diz ao sujeito que ele é e o que o sujeito se apropria como seu, em um movimento de identificação, não identificação e diferenciação (PLACCO et al., op. cit., p. 170).

Os professores que aceitaram o desafio de atuar como POA do Ciclo de Alfabetização, possuem um desafio duplo de estar com o grupo de professores do qual é integrante, visto que também é regente do ensino fundamental e, ao mesmo tempo, atuar em parceria com a coordenação pedagógica. Quais pertencas e atribuições serão ou não assumidas?

Para reorganizar o trabalho do POA no ano de 2020, foi publicada uma nova Instrução Normativa e das alterações observadas, destacamos a exclusividade do texto tratar somente da atuação do POA, visto que, a instrução anterior definia também a atuação do Professor de Apoio Pedagógico-PAP.

Além disso, também foi publicado o primeiro documento “Orientações Gerais - POA”, documento este, que reúne informações importantes à atuação desse novo ator nas escolas da Rede Municipal de Educação de São Paulo que culminam na construção de uma identidade profissional dos professores.

No entanto, em março de 2020 fomos surpreendidos com a pandemia decorrente do coronavírus e a necessidade do fechamento das escolas que no Brasil ocorre durante o Mês de março, conforme Decreto 59.283 que declarava a situação de emergência no Município de São Paulo, assim, a atuação do POA também foi suspensa.

Longo foi o período de enfrentamento da pandemia, e somente em fevereiro de 2021 com a publicação da Instrução Normativa SME Nº 05, a qual, estabelecia os procedimentos para a aferição e registro da assiduidade dos profissionais em regime de teletrabalho, lotados e em exercício nas unidade educacionais entre outras providências, as quais, destacamos:

Art. 8º Fica suspensa a escolha de aulas para o desenvolvimento de projetos no contraturno escolar, aulas a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX e, no âmbito da Diretoria Regional de Educação, aulas a título de Jornada Especial de Horas Aula Excedente – JEX.

Parágrafo único. Excetuam-se do disposto no “caput” os professores participantes do Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes e o Professor Orientador de Área – POA, remunerados a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX.

---

2 [https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Orientac%CC%A7oes-Gerais-POA\\_vers%C3%A3o-final\\_2020.pdf](https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Orientac%CC%A7oes-Gerais-POA_vers%C3%A3o-final_2020.pdf)

---

Desta forma, o POA retomava o atendimento junto aos professores e em parceria com o coordenador pedagógico. Assim, por todo o histórico desde 2019, podemos afirmar que a função do POA é nova e se encontra em construção, num movimento de reconhecimento de sua identidade, fortalecimento e valorização de sua atuação.

## 1.1 PÓS PANDEMIA

O ano de 2021 se apresentava como um ano de reinício da atuação do POA, ou seja, o trabalho iniciado em 2019, interrompido em 2020, devido à pandemia, retornava agora cheio de incertezas. A maneira como cada um saiu em 2020 era com certeza totalmente diferente com a que retornavam agora, o medo, a insegurança estavam muito presentes, além das perdas de natureza emocional, social e econômica.

As formações do POA com as Divisões Pedagógicas das treze diretorias da cidade de São Paulo, foram retomadas em maio de 2021 de forma síncrona e, em agrupamento por diretorias, os “pólos”, essa organização foi necessária devido ao pequeno número de profissionais designados para essa função. As pautas formativas eram construídas pela Divisão de Ensino Fundamental - DIEFEM com a participação das DIPEDs de cada diretoria da rede municipal de São Paulo.

O primeiro encontro formativo em pólo, foi o momento de apresentação da equipe de formadoras de cada “polo” e das professoras que seriam POA, também foi o momento de compartilhar o calendário de formação com as datas dos encontros mensais. A primeira temática retomava a concepção de alfabetização da rede, porém foi necessário resgatar a história ao longo do tempo, desde as primeiras escolas e seus métodos de ensino até chegar à concepção de alfabetização defendida pelo currículo da Cidade de São Paulo. As professoras foram convidadas a estarem em grupo, analisarem uma rotina e a elaborarem intervenções, as trocas entre professores e formadores trouxeram novas perguntas: *Como os métodos de ensino e de alfabetização atendem as propostas de sociedade? Quais permanências e rupturas podemos observar em nossas propostas? Qual a concepção de criança e infância está implícita em cada método? O que esperar da instrução/educação escolar em cada uma das propostas?*

Os encontros previam um tempo para plantão de dúvidas e demandas do território, momento das professoras orientadoras de área com as formadoras de sua diretoria.

Assim, se encaminhou os demais encontros sempre iniciando com acolhimento estético, informes, parte teórica, parte prática (trabalho em grupos), socialização e sistematização e, após uma pausa para o café, um plantão de dúvidas com as professoras e formadores de cada diretoria. As temáticas percorridas, neste ano, foram: dos métodos de alfabetização a concepções do currículo; “Orientações Gerais do Professor Orientador de Área” - material elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME, 2020); sondagem de língua portuguesa e intervenções; sondagem de matemática e intervenções; modalidades organizativas e o caderno do aluno, denominado caderno da cidade saberes e aprendizagens; recuperação das aprendizagens de língua portuguesa e matemática.

## 1.2 A FORMAÇÃO DO POA ASSÍNCRONA E SÍNCRONA EM 2022

A Instrução Normativa SME Nº13, de fevereiro de 2022 regulamentou a atuação do POA e as formações oferecidas pela DRE/DIPED e/ou SME/COPED (Coordenadoria Pedagógica) ocorreram de abril a dezembro, com carga horária de 4hs, em encontros assíncronos e síncronos.

A primeira reunião, deste ano, aconteceu no mês de março com todos os segmentos (alfabetização, língua portuguesa e matemática), pois tratou dos aspectos gerais das orientações presentes na Instrução Normativa, bem como se buscou organizar a entrega dos planos de trabalho dos/das POAs às formadoras para a leitura e parecer. A leitura dos planos e as devolutivas foram estreitando os laços entre os profissionais das escolas e formadoras da divisão pedagógica, além de orientar, tirar as dúvidas e quando necessário realizar a consulta aos supervisores de ensino, evitando possíveis equívocos em relação ao fazer do POA.

No segundo encontro formativo com as POAs de Alfabetização, a pauta apresentou o que seria o trabalho destas professoras para o presente ano, conforme segue:

Implementação do Currículo da Cidade, fortalecimento das aprendizagens e demais propostas curriculares no âmbito da SME e o acompanhamento dos docentes de sua área de atuação. Estes seriam os projetos prioritários, incluindo a formação da cidade instituída pela Instrução Normativa Nº12, de 24 de fevereiro de 2022, com destaque para o Art. 24.

Caberá ao Coordenador Pedagógico no Percorso Formativo, considerando suas funções de formador, articulador e transformador:

I - favorecer a autoformação, considerando a JEIF um espaço privilegiado de reflexão a partir dos conhecimentos e discussões contemplados na Formação da Cidade;

II - planejar a orientação aos professores em conjunto com o Professor Orientador de Área - POA (Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática) e, nas escolas que ofertam o Ensino Médio, com o Professor Orientador de Área do Ensino Médio - POA-EM (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Após dois anos de pandemia um dos grandes desafios para todos os educadores seria o atendimento a toda comunidade escolar que retornavam, assim, o acolhimento e a retomada do vínculo escolar se apresentavam como uma demanda formativa da maior importância.

As formações permearam as seguintes temáticas: a formação inicial com trechos da Instrução Normativa e Orientações Gerais do trabalho do POA e o seu plano de trabalho; sondagem, intervenção e mediação; leitura; modalidades de leitura e produção textual. As reflexões apontavam para a necessidade de olhar os dados das aprendizagens de forma qualitativa e para processo de ensino, deste modo, subsidiar o trabalho do POA para que pudessem contribuir com os planos de trabalho dos professores e em parceria com os coordenadores pedagógicos, visando a melhoria das aprendizagens, assim, apresentar recursos que fortalecessem a sua atuação.

### 1.3 O RETORNO DA FORMAÇÃO PRESENCIAL EM 2023

O ano de 2023 na diretoria regional de educação de Itaquera contava com oito professoras designadas POAs de Alfabetização, sendo este número ampliado aos poucos, deste modo, o segundo semestre inicia com um total de 15 professoras, um aumento significativo para a nossa diretoria, pois das trinta EMEFs pertencentes ao nosso território, quinze possuem POA de alfabetização. Na figura 1 é possível constatar esse aumento significativo.

Quadro 1: Quantitativo de professoras designadas para atuar como POA.

Quantidade de Professoras designadas POAs	2019	2020	2021	2022	2023
	4	Pandemia	6	9	15

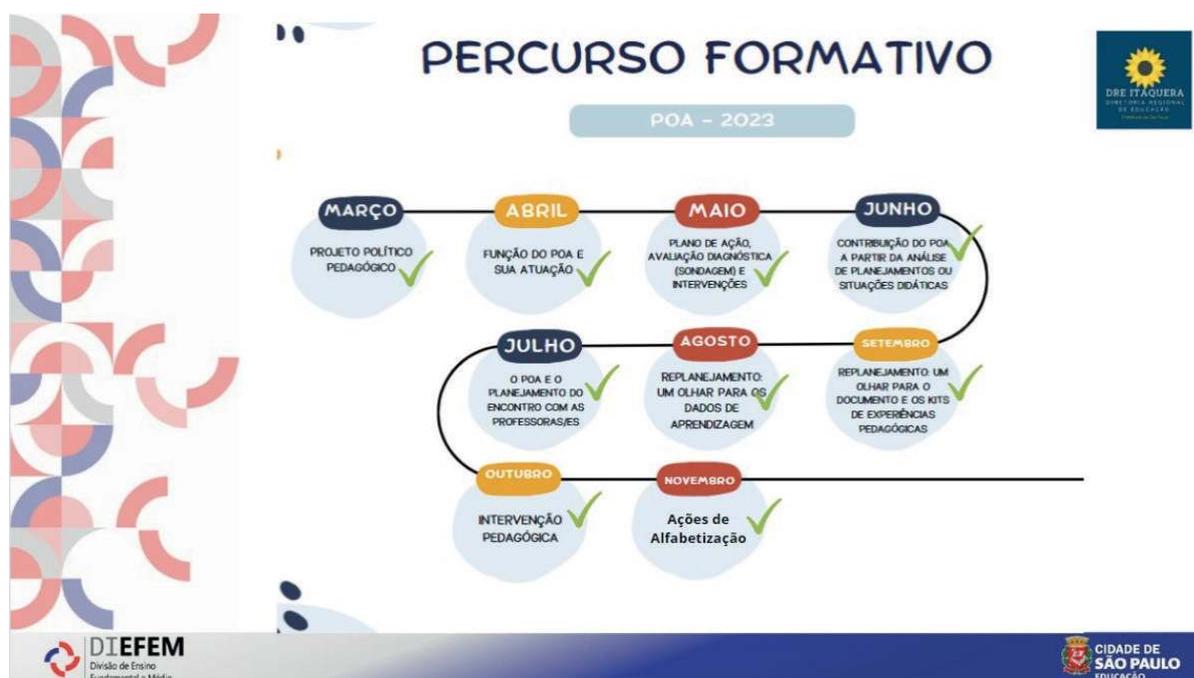
Fonte: Elaboração da própria autora com base nos registros da divisão pedagógica da DRE-IQ/EOL-servidor.

Os dados apresentados na figura 1 revelam o intenso trabalho de divulgação, orientação e formação desenvolvido por todas as profissionais da DRE-IQ em parceria com a divisão de ensino fundamental e médio (DIEFEM) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) desde o início da função do POA de alfabetização.

Segundo Dubar (2005, Apud PLACCO), as identidades são construídas e reconstruídas nas interações entre os sujeitos em permanente diálogo, assim, a formação das POAs no âmbito desta diretoria ocorreram presencialmente, sendo este um fator preponderante para criação e fortalecimento de vínculos, apoio ao trabalho nas unidades, por se constituir num espaço de escuta, estudo e troca de experiências.

As temáticas abordadas em 2023 estão descritas conforme a figura 2

Figura 1: Temáticas desenvolvidas no percurso formativo POA de alfabetização em 2023.



Fonte: Canva do encontro formativo novembro de 2023.

---

Dentre as metodologias utilizadas destacamos leituras, análises de atividades e dados de aprendizagens (no coletivo e em grupo), tematização da prática, dupla conceitualização, relato de prática e registro reflexivo dos encontros. Além disso, os encontros formativos de 2023 ocorreram em diferentes espaços do território de Itaquera, como no CEFOR (Centro de Formação da nossa diretoria), nos espaços do CIEJA (Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos) e na APA do CARMO (Área de Proteção Ambiental e Fazenda do Carmo) no espaço da “Casa Sustentável”. Esses movimentos formativos ficaram evidentes nas narrativas descritas nas avaliações das professoras orientadoras de área.

### **3. AS CONTRIBUIÇÕES DOS PROCESSOS FORMATIVOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS SABERES E FAZERES NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO POR MEIO DA ESCRITA DAS PROFESSORAS - POA DE ALFABETIZAÇÃO.**

A formação continuada na Rede Municipal de Educação de São Paulo se desenvolve no contexto das unidades educacionais, nos chamados horários coletivos, para participarem desses estudos as/os professoras/es precisam manifestar interesse e realizarem a inscrição na opção da jornada especial integral de formação - JEIF. Além dessa opção, temos a possibilidade dos cursos optativos realizados por SME/COPED/DIPED.

No entanto, as/os professoras/es que se encontram designadas/os para a atuação nas salas de leitura, informática, projetos de recuperação paralela (PAP) e o professor orientador de área (POA) têm a obrigatoriedade da formação mensal.

Por que falar dos processos formativos como elementos que contribuem para a construção dos saberes numa função recém criada nas escolas municipais de São Paulo?

Segundo Gatti (2011), as pesquisas sobre a formação em serviço ou continuada e o desempenho dos professores indicam que as dificuldades de mudanças nas concepções e nas práticas educacionais no cotidiano escolar desses profissionais ocorre devido a própria concepção dos mentores e implementadores, na maioria das vezes fundamentadas na racionalidade técnica que não leva em consideração as representações sociais e as culturas de grupos, assim, a pesquisadora reafirma que os conhecimentos adquirem sentido, são aceitos, incorporados ou não, em função de processos complexos que não apenas o cognitivo, como também os socioafetivos e culturais.

Neste sentido, podemos trazer a discussão dos saberes docentes que segundo André e Vieira (2012, Apud Tardif e Lessard, 1991),

situam-se no contexto de crítica à concepção do professor como técnico e de valorização das dimensões reflexiva, crítica, ética e política da formação docente, de interesse nos processos de constituição da profissionalidade e da identidade profissional dos docentes, de destaque ao papel da reflexão e da pesquisa sobre a prática, p.13.

De acordo com as afirmações acima, o Currículo da Cidade de São Paulo a ser implementado pelo POA de Alfabetização em parceria com a coordenação pedagógica tem como fundamento que currículos são plurais, são orientadores, currículos não são lineares, são processos permanentes e não um produto acabado, são centrados nos estudantes e os/

---

as professoras/as são protagonistas do currículo. Assim, é premissa da formação do POA a valorização dos saberes docentes, a reflexão sobre a própria prática e o fortalecimento da sua identidade, buscando contribuir com a coordenação pedagógica na formação dos professores de suas unidades educacionais e, conseqüentemente, com a melhoria na qualidade das aprendizagens.

Para avaliar as contribuições dos percursos formativos em 2023 do POA de Alfabetização foi feita a seguinte pergunta às professoras: “Como os encontros formativos contribuem com a construção dos saberes e fazeres necessários à atuação do POA do Ciclo de Alfabetização?”

As narrativas descritas pelas professoras apresentam as seguintes reflexões:

Os encontros formativos são um momento de reflexão, troca, aprendizagem, reconstrução de saberes, ou seja, um espaço rico que nos subsidia para atuar no espaço escolar. Com relatos de experiências, sobre o que deu certo e o que não deu, nos dá ferramentas para lidar com as adversidades e as resistências que enfrentamos no dia a dia como POA. (MI)

É durante os encontros formativos que conseguimos refletir sobre nossas práticas enquanto POA. A partir de estudos, leituras pontuais, trocas e relatos coletivos, podemos realizar as intervenções necessárias para construir uma ação potente. (ISL).

Neste trecho, a professora (MI) faz referência ao encontro síncrono de julho, o qual contamos, na ocasião, com o relato de experiência de uma das professoras que se encontra na função de POA desde o início do projeto, ficando evidente o caráter vivo da formação, que segundo Placco & Souza (2018), não é só experiência prévia e nem prescrição, mas problematização, assume-se então a perspectiva da reflexão, do questionamento, da realidade que vive, essa perspectiva fica marcada no trecho da professora (ISL).

Na sequência temos mais um trecho da professora (MI), que demarca a sua reflexão sobre a contribuição da formação e a tomada de consciência sobre a importância da parceria do POA com a coordenação pedagógica e, conseqüentemente, o fortalecimento de sua identidade.

[...]De uma maneira compreensiva e até respeitosa com os trabalhos, com colegas, nos ensina que o papel do coordenador é fundamental para a ponte que podemos construir entre as partes e, assim, atingir nossos objetivos quanto às aprendizagens dos estudantes - sempre com objetivos claros e definidos. (MI)

Para Imbernón (2009), a identidade docente será potencializada se a formação permanente for reflexiva, sendo um elemento essencial para saber o que são ou o que acreditam ser e o que se faz e como se faz. O reconhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, com o contexto que se vive dia a dia nos centros, já que as experiências de vida do professorado se relacionam com tarefas profissionais [...], p.75, no trecho abaixo identificamos mais alguns desses elementos:

---

Nestes encontros, compreendemos o quão importante podemos ser, desde as orientações sobre sondagens, análises das produções de escrita dos estudantes, formação de grupos produtivos, planejamentos e seleção de atividades, diversas modalidades de leitura, avaliações e planejamentos até entre tantas outras intervenções que o POA pode e deve realizar em seus fazeres. Portanto, os encontros são fundamentais para a formação integral do profissional que atua como POA, que dia a dia se fortalece em excelência profissional (MI).

No depoimento acima, destacamos a importância de uma formação que traga perguntas muito mais do que respostas, que precisa ser instigante, despertar a curiosidade, fazer pensar, investigar, debater, precisa ser problematizadora, o professor precisa sair da zona de conforto e, só então, provocar mudanças.

Para André e Vieira (2012) a mudança é um processo orientado para um fim. No entanto, não um processo finito, mas dinâmico e contínuo, em que o questionamento da prática leva a reformulações constantes. Dessa forma, não se pode falar em mudanças em educação sem a participação e envolvimento do professor. O que se deve fazer nele é provocar o constante questionamento e busca de identificação de suas necessidades para atuação cada vez melhor no processo de aprendizagem, p.22.

Neste processo de formação, identificamos que as reformulações constantes que ocorreram sobre o plano de ação do POA, ampliou o conhecimento das professoras que passaram a estabelecer relações entre os seus planos, os documentos oficiais da rede, o acompanhamento das aprendizagens, resultando em planejamentos que atendessem a diversidade de saberes dos estudantes, como nos registros a seguir:

[...]A importância dos encontros formativos é que serão os norteadores dos nossos fazeres pedagógicos, que através das reflexões dos planos de ações serão fundamentais para o acompanhamento e atuação junto aos professores. Olhar esse para uma ação coletiva e como referência os documentos oficiais da rede, que ajudará o planejar numa perspectiva de um currículo mais ajustado aos estudantes. (RL).

[...]No decorrer dos anos a formação vem contribuindo ainda mais, hoje podemos compartilhar experiências e auxiliar as POAs iniciantes. Os encontros mensais auxiliam os fazeres nas Unidades Escolares, direcionam a nossa prática, os temas são pertinentes e de acordo com o que temos que orientar nas escolas. O plano de ação sob orientação das formações têm direcionado a minha prática na escola.[...] (NA).

---

As escritas demarcam a importância do plano de ação que cumpre a função orientadora, porém não linear dos fazeres. O momento nos permite resgatar a primeira ação formativa deste ano, que se deu no âmbito da própria unidade escolar, tendo como orientação a participação do POA nas discussões do Projeto Político Pedagógico, assim, o plano de ação do POA esteve diretamente conectado ao PPP e, por consequência, a análise dos dados das aprendizagens, aos projetos da escola, ao seu contexto, necessidades e cultura.

Essa ação, foi disparadora para o primeiro encontro presencial com as professoras orientadoras de área, a qual propusemos que escolhessem uma das imagens representando obras de arte e dissessem que relação possuem com o processo de reelaboração do PPP realizados na escola, esse foi o fio condutor dos processos de elaboração do plano de ação do POA.

Por experiência, a cultura escolar desse movimento, retrata a prática de retomada do projeto do ano anterior, realizando alguns ajustes, porém no decorrer do ano letivo o documento acaba no esquecimento, desse modo, a pesquisadora Pinheiro (2013) destaca:

O processo de construção do projeto político pedagógico é um percurso inacabado. No entanto, os profissionais nele envolvidos parecem se distanciar desse processo contínuo e, ao longo do tempo, o que deveria ser entendido como processo em construção passa a resumir um conjunto de procedimentos de trabalho desconectados de um corpo teórico definido, o qual a falta de clareza no estabelecimento dos referenciais que orientaram o trabalho docente induz ao fácil retorno à atuação individualizada e a utilização dispersa de procedimentos pedagógicos, p.90-91.

Ao falar de Projeto Político Pedagógico, conseqüentemente, a avaliação não pode ficar de fora dessa conversa, pois é ela que o inicia. Neste sentido, em continuidade às contribuições dos encontros formativos de 2023 para a atuação das professoras orientadoras de área, destacamos o trecho de outra professora do grupo.

Posso dizer que os encontros formativos são necessários e aguardados pois, é o momento em que podemos nos reunir para aprofundar os conhecimentos sobre a aquisição do SEA - Sistema de Escrita Alfabético, ler e discutir documentos; compreender a importância de constantemente analisar os dados de sondagens, aprimorar a melhor forma de acolher e orientar os professores do Ciclo de Alfabetização. E ainda, tão importante quanto, são os momentos em que podemos conhecer o trabalho de outras professoras, trocar experiências, vivências, ouvir os diferentes relatos e estratégias de trabalho. Nos encontros de formação podemos nortear nossas ideias e alinhar o nosso fazer como POA. Só gratidão pelas minhas formadoras!!! Este ano pude aprender muito com vocês!!!! Obrigada!!! (A.k).

---

1 Graduada no curso de Pedagogia da Universidade de Santo Amaro – UNISA.

---

No trecho acima, as palavras reunir, estar em grupo, ter com quem trocar, evidencia o quanto os encontros foram significativos e, as ações propostas, contribuíram com o aprofundamento, acolhimento e alinhamento do fazer como POA, criando vínculos e clima formativo agradável, que fortalecem a construção da identidade, fatores esses reafirmados no depoimento a seguir,

[...]Fortalece o vínculo entre os profissionais que atuam na área, favorecendo a colaboração e a boa comunicação nas práticas. Enriquece quanto ao uso dos materiais didáticos disponíveis nas escolas, e nos traz formação específica para atuar nas necessidades da unidade educacional promovendo trabalho em conjunto com as políticas educacionais vigentes [...] (A.PZ).

Pelo exposto, vínculo e identidade estão intimamente conectados, o outro é potencial para a construção do “eu”, por isso, as relações interpessoais precisam ser cuidadas, pois são fundamentais nos contextos formativos, aliás, em todo e qualquer contexto. Almeida (2016, Apud 2011), aborda o tema das relações interpessoais, como a pedra filosofal de qualquer trabalho, principalmente, dentro da perspectiva do trabalho colaborativo o qual descreve:

Aprendi a potência das relações interpessoais para o conhecimento. Descobri que os processos interpessoais são complexos e delicados, que uma fala inadequada pode levar a rupturas no relacionamento, que uma brincadeira só reforça uma relação quando agrada aos dois lados; que as relações pedagógicas e interpessoais estão imbricadas, portanto, quebras nas relações interpessoais provocam brechas nas pedagógicas, sejam nas relações formador-formando, sejam nas relações professor-aluno, p.26-27.

Saberes fundamentais aqueles que atuam em grupos de formação, pois coloca a importância da escuta ativa como força motriz do conhecimento e, conseqüentemente, do sucesso dos processos de aprendizagens, como na escrita da professora participante do grupo:

Os encontros formativos de POA do Ciclo de Alfabetização oferecidos pela DIPED da SME foram fundamentais para retomar junto a importância das ações pautadas no Currículo da Cidade e das Concepções de Alfabetização, visando uma educação integral, com equidade e inclusiva. Através das trocas de experiências estimuladas pelas formadoras da DIPED e da parceria com a coordenação pedagógica da minha unidade escolar, pude revisitar e evidenciar a necessidade da qualificação da ação didática, propondo formações e orientações aos professores alfabetizadores da minha escola, onde analisamos e refletimos sobre estratégias, metodologias, planejamento, acompanhamento, avaliações e intervenções com o objetivo de qualificar, potencializar e avançar as aprendizagens.(MA).

---

A relação de parceria apresentada na tríade Formador-Coordenador-Professor num fazer reflexivo que demanda um saber que vai além dos conhecimentos conceituais ou metodológicos dos processos formativos, mas também os conhecimentos relacionais que estabelecem vínculos e possibilitam um clima de colaboração de modo a qualificar as ações didáticas, pois abarca a reflexão conjunta e a tomada de decisão em torno dos principais problemas enfrentados no cotidiano das escolas.

Ser professora regente do ciclo de alfabetização, ensina-nos todos os dias, numa construção permanente de saberes e fazeres; o exercício do ensinar e aprender nos constrói como professores, nos modela, em busca diária de respostas para as inquietações que se fazem constantes no fazer pedagógico, perseguindo resultados de sucesso com todos os nossos alunos, sendo esse, nosso maior objetivo; a aprendizagem de todos os estudantes, considerando que a formação inicial isoladamente não é suficiente, para satisfazer essa busca por resultados. A formação inicial, a prática pedagógica, e a relação com nossos pares constroem a nossa identidade docente, porém a formação continuada aprimora, considerando que o dia a dia, em meio a seus desafios podem viciar ou limitar o olhar pedagógico, o auxílio do POA ganha extrema relevância nessa dinâmica. Ele surge nesse percurso, como um grande aliado, o par avançado docente dentro da escola pois, também está dentro da sala de aula, vivência, enfrenta desafios, depara-se com as inquietações docentes, em busca dos bons resultados, porém, na condição de POA, tem a oportunidade de distanciar-se do olhar isolado desse espaço em busca de problematizar esses desafios, buscar soluções, e estratégias para alcançá-los. (VA).

O relato acima nos faz retomar em Oliveira (2017, Apud Gatti e Barreto 2009), que a formação inicial dos docentes se constitui em uma problemática de longa data, sendo uma das causas primeira, a organização das estruturas curriculares, pois nos cursos de pedagogia são poucas as disciplinas que se preocupam com a alfabetização, justificando a necessidade do estágio desde o início do curso, outro fator presente em outras licenciaturas é a relação da formação de um especialista na área do que a formação de um professor, como exemplo, temos a formação do biólogo, nos cursos de biologia.

Nas licenciaturas de Pedagogia, essa questão se agrava ainda mais, pois mesmo que se tenha nas ementas dos cursos projetos ou disciplinas que indicam essas preocupações, ao lê-las percebe-se que a discussão contempla muito mais a teoria do que a prática fundamentada. Por isso, concordamos que a formação continuada deve trazer como fundamento a prática, mas não a prática pela prática, esvaziada de teoria. Ela deve trazer reflexões sobre as situações que desafiam o trabalho com as crianças para que professores-formadores-coordenadores busquem juntos, estudar caminhos que possam apoiar esses desafios.

---

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de concluir, mas não findar as discussões aqui elencadas “Como os encontros formativos contribuem com a construção dos saberes e fazeres necessários à atuação do POA do Ciclo de Alfabetização?”

Podemos salientar que os saberes necessários à atuação do POA são de diferentes naturezas, como o das relações interpessoais, fundamental para o professor que deseja atuar como POA, exercitar a escuta ativa e, ao escutar o outro devolver boas perguntas ou complementar com novas informações, contribuindo com a reflexão, caracterizado por André e Vieira (2012, Apud Tardif, 2002) como o saber sobre o trabalho docente como um trabalho interativo que busca compreender os movimentos interativos, poderes ou regras, que marcam o grupo.

Para tanto, precisa estar seguro e ser conhecedor da concepção de alfabetização defendida pela Rede Municipal de Educação de São Paulo, das teorias de base que a sustentam e suas relações com a prática, saberes esses essenciais para pensar os processos formativos em parceria com a coordenação pedagógica, como relata a professora:

[...]As contribuições dos encontros formativos foram extremamente importantes para a construção dos saberes e fazeres na minha atuação como POA. Estou na função desde 2019. Sempre acreditei que o POA tem uma função muito importante para auxiliar os professores do Ciclo de alfabetização por também ser professor, mas esse par avançado precisa ter clareza do seu papel e ter conhecimento sobre o processo de alfabetização, não só a teoria, mas a prática [...] (NA)

O saber da experiência é outro conhecimento fundamental para quem deseja atuar como POA, pois a sua expertise trará boas problematizações, bons exemplos que elucidem os contextos teóricos, trazendo mais significado a sua ação, são classificados por André e Vieira (2012, Apud Tardif, 2002) por saberes práticos constituídos por um conjunto de representações por meio dos quais os docentes compreendem, interpretam e orientam a sua prática cotidiana, p.15.

O espaço formativo também precisa ser cuidado, planejado, organizado de forma intencional, constituindo-se num educador que agrega significado e apoia a construção do conhecimento. Esses fatores articulados contribuirão para a criação de um clima agradável, construção de vínculos entre formador e professor.

Os professores orientadores de área possuem muitos saberes em seus fazeres, por isso, a formação precisa oferecer desafios, neste sentido, buscamos pela análise de situações reais do cotidiano escolar problematizar a sua atuação junto ao grupo de professores, tendo como um aspecto fundamental o seu plano de ação a ser elaborado junto ao coordenador pedagógico, como podemos constatar pelo relato abaixo:

Os encontros sugerem desafios para que possamos atuar como parceiros de nossos coordenadores e professores, garantindo o direito de nossos estudantes de aprender a ler e escrever. E com o

---

POA foi possível acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado e propondo intervenções onde a provocação venha com boas perguntas. E, assim, fortalece o planejamento do professor para que nossos estudantes avancem em suas aprendizagens (AF).

Como já evidenciado em outro momento deste texto a formação continuada precisa qualificar esse fazer docente, visto que, a formação inicial não é suficiente para lidar com todas as situações que ocorrem no cotidiano das escolas, por isso, o trabalho na escola precisa fomentar a colaboração, que segundo Passos e André (2016), tratamos a colaboração como um movimento de pessoas que se unem em torno de um objetivo comum, assim, tomam decisões coletivas, analisam situações, investigam, refletem, constroem possibilidades juntos. Sobre essa afirmação a professora descreve:

[...]Com o passar do tempo percebe-se que a contribuição e a parceria do olhar atento desses especialistas em alfabetização trouxeram um grande avanço nas aprendizagens dos professores e até mesmo de vários CPs que não tinham conhecimento algum sobre alfabetização, e os que tinham puderam pensar em pautas formativas que as contribuições dos POAs. (NA)

A narrativa acima revela o que André e Vieira (2012, Apud Tardif, 2002), argumenta que não se pode falar de “saberes” sem relacioná-los ao contexto de trabalho e seus condicionantes, assim, os saberes se modificam ao longo do tempo, conforme os docentes aprendem a dominar de forma progressiva os conhecimentos necessários aos seus fazeres, atrelados aos condicionantes da própria profissão, suas rupturas e as situações que foram afetadas pelas singularidades dos sujeitos.

Da observação dos dados das sondagens do Ciclo de Alfabetização ao longo dos quatro bimestres em 2023, de um modo geral, analisamos as 15 escolas com POA de Alfabetização e observamos nas sondagens de escrita a redução no número de estudantes que estavam sem preenchimento, diminuição dos estudantes em todas as hipóteses não alfabéticas, em especial, nas hipóteses pré-silábicas, e um aumento de estudantes nas hipóteses alfabéticas.

Porém, observamos uma demanda formativa com um dado considerável de estudantes que se encontram no “nível 2” da produção textual no terceiro ano do ciclo de alfabetização. Neste nível, segundo o documento orientador de sondagem, a criança realiza parcialmente a reescrita do trecho, comprometendo o sentido da história e apresentando dificuldades em relação à escrita convencional do Sistema de Escrita Alfabética - SEA, apresenta interferência de fala cotidiana na escrita, problemas de segmentação e translineação das palavras e com erros de ortografia.

Concluimos que ter o Professor Orientador de Área de Alfabetização - POA, nas unidades educacionais é essencial quando se vislumbra mudanças, tanto nos aspectos formativos, como nos aspectos de acompanhamento das aprendizagens e, consequentemente, na melhoria dos índices de aprendizagem.

## 5. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O Coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. - 3ª edição. - São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O Coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. - São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. SOUZA, Vera Maria Nigro de (Org.). **O Coordenador pedagógico e questões de contemporaneidade**. - 6ª ed. - São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- Bruno, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, Christov, Luiza Helena da Silva (Org.). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. - São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco; tradução de Valenzuela, Sandra Trabucco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. - São Paulo: Cortez, 2009.
- GATTI, Bernadete A. Walter e Garcia (Org.). **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti**. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfis da Educação; 4).
- Passos, Ilma Alencastro Veiga; Resende, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola: Espaço do projeto político pedagógico**. - 17ª ed. - Campinas, São Paulo, 2013. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/7021-instrucao-normativa-sme-n-25-de-11-12-2018-dispoe-sobre-a-organizacao-do-projeto-de-apoio-pedagogico-complementar-recuperacao-bem-como-sobre-a-indicacao-de-docentes-para-exercerem-as-func> - acesso em 08/12/2023.
- <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/14084-instrucao-normativa-sme-n-13-de-25-02-2022-estabelece-normas-e-procedimentos-relativos-a-funcao-de-professor-orientador-de-area-poa-das-unidades-educacionais-de-ensino-fundamental-e-medio-da-rede-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias> - acesso em 08/12/2023.
- <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/11658-instrucao-normativa-sme-n-05-de-26-02-2021-estabelece-procedimentos-para-a-avaliacao-e-registro-da-assiduidade-dos-profissionais-em-regime-de-teletrabalho-lotados-e-em-exercicio-nas-unidades-educacionais-e-da-outras-providencias> - acesso em 08/12/2023.
- OLIVEIRA, Adriana Beatriz de. **Grupo colaborativo como estratégia de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I**. 165 f. Dissertação de Mestrado (Profissional). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2017

## AS ARTES VISUAIS E A CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL DOS ESTUDANTES NA PERSPECTIVA DE VIK MUNIZ

ALINE PEREIRA MATIAS<sup>1</sup>

### RESUMO

No Brasil, para subsidiar políticas educacionais para a melhoria da Educação Básica, deve-se levar em consideração o componente curricular de Arte, uma vez que desenvolve competências e habilidades cognitivas e motoras, apresentando um olhar diferenciado para a diversidade, com propostas flexíveis e discussões que levam o professor a repensar em sua prática, contemplando a diversidade de produções artísticas, bem como as múltiplas concepções que definem o conhecimento. A presente pesquisa foi realizada com base em revisão bibliográfica, apresentando como objetivo geral, uma breve discussão sobre o ensino da Arte; e como objetivos específicos, a Arte e as concepções de Vik Muniz, que podem contribuir para que os estudantes criem uma consciência ambiental através da Arte. Os resultados indicaram que trabalhar a reciclagem no componente de Arte, contribui para desenvolver a consciência e a criticidade.

**Palavras-chave:** Artes Visuais; Reciclagem; Educação Básica.

### INTRODUÇÃO

O ensino de Arte na escola visa a alfabetização artística quanto a ampliação do repertório cultural, desenvolvendo a psicomotricidade, a socialização, a imaginação, dentre outras questões. O estudante começa a prestar mais atenção no mundo, percebendo cores, formas, movimentos e sons, dentre outras questões.

Como problemática, muitas vezes, a preocupação é tanta em cumprir o currículo, que questões como a conscientização ambiental ficam esquecidas dentro do componente curricular.

Nesse sentido, estudar obras como as de Vik Muniz, podem contribuir para que o estudante entenda a arte contemporânea e desenvolva a criticidade e a consciência ambiental. O currículo deve ser pensado para o desenvolvimento de atividades que contemplem o desenvolvimento da imaginação, instigando a criatividade e a capacidade de criação e invenção dos estudantes, além de ampliar seu repertório cultural, desenvolvendo a psicomotricidade e contribuindo para a sua socialização.

---

<sup>1</sup> Aline Pereira Matias - Graduação em Pedagogia pela Universidade Ibirapuera, UNIB, SP; Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos UNIMES, Santos, SP; Pós-graduação em Contação de Histórias pelas Faculdades Integradas Campos Sales, FICS, SP; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

---

A presente pesquisa foi realizada com base em revisão bibliográfica, apresentando como objetivo geral, uma breve discussão sobre o ensino da Arte; e como objetivos específicos, a Arte e as concepções de Vik Muniz, que podem contribuir para que os estudantes criem uma consciência ambiental através da Arte.

## **HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE**

A educação brasileira se iniciou com os jesuítas. Ferraz e Fusari (2009), relatam que o ensino começou a acontecer pela necessidade de um ambiente voltado para o ensino da leitura e da escrita, destinada particularmente aos filhos da elite.

A educação dos “nativos” estava relacionada à catequização, que ainda segundo os autores resultava: “as reduções assim como as residências e os colégios, tornam-se verdadeiras “escolas - oficinas” que formavam artesãos e pessoas para trabalhar em todas as áreas fabris” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.41).

Nesse sentido, a educação dos “nativos” era profissionalizante, pois, destinava-se à produção e mão de obra. Pensando no ensino de arte, os jesuítas designavam absoluta importância às artes literárias, dando mais atenção à elas do que às artes e ofícios.

Havia instrução para a pintura, arquitetura, escultura e engenharia sendo especificamente destinadas aos homens livres, diferenciando-se do exercício da profissão praticado pelos artesãos.

Em 1760, o ensino informal de Arte permaneceu voltado para a necessidade de mão de obra, a fim de auxiliar os artistas que vieram para o Brasil durante a colonização. Foram sendo criadas as escolas chamadas de: “corporação de artistas ou oficinas de artífices e artesãos”, voltados para a produção artística, já que nesse período a existência de artistas brasileiros ou conhecedores das técnicas importadas era escassa (FERRAZ e FUSARI, 2009).

No caso da Academia Imperial de Belas Artes, foi a primeira instituição de ensino em que a história da Arte foi passada no formato de conteúdo. Apesar do ensino ser direcionado para a formação de artistas, nela houve primeiramente a preocupação do ensino de história da Arte (BARBOSA, 1986).

Ou seja: “É interessante salientar que só depois de bem estabelecido o curso superior de artes, através da Academia, é que há a preocupação de implantá-lo no ensino primário e secundário” (MOSANER e STORI, 2007, p. 147).

Ainda, de acordo com os autores, a abolição da escravidão em 1888 e a queda da Monarquia no ano seguinte, trouxe uma aproximação dos ideais do liberalismo americano e do positivismo francês na política, surgindo novas leis relacionadas à reforma do ensino republicano. A partir disso, o ensino não tinha uma preocupação com a Arte em si e nem com o conteúdo da sua história (BARBOSA, 1941).

No século XX, diversas mudanças aconteceram, sendo as de origem social, econômica, social, cultural as que mais pesaram sobre a educacional. A Semana de 22 acabou sendo um grande marco, renovando não só a produção da arte no país comotambém influenciando todo o ensino de arte.

---

Na Escola Nova, o ensino de Arte foi voltado para a expressão: “a preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental e psicológica” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 47).

Décadas mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 4024/1961, segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 50) trouxe que: “a arte deixa de ser compreendida como um campo preferencial de saberes sistematizado e, como as demais, tornam-se uma prática para aprimorar a personalidade e hábitos adolescentes”.

Dez anos depois, a LDB nº 5692/1971, o ensino de outras linguagens como a música, as artes plásticas, as artes cênicas e o desenho, foram excluídos e o ensino passou a se chamar Educação Artística, obrigatória no 1º e 2º grau.

Na década de 1980, associações de professores e pesquisadores em Arte, trouxeram novos conceitos em relação ao ensino do componente curricular. Congressos Nacionais e Internacionais conseguiram incluir a arte no currículo das escolas e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996.

Pela lei, a Arte é uma disciplina que possui códigos e símbolos específicos, sendo reconhecida oficialmente como área de conhecimento. O artigo 26, parágrafo 2º, discute o seu ensino: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, s/p.).

Ainda, a ludicidade pode ser considerada como uma forma de intervenção adequada ao desenvolvimento dos estudantes, adequando à linguagem e aos recursos. De forma divertida e prazerosa, podem ser trabalhados recursos artísticos:

O objetivo maior, então, não é simplesmente propiciar que os aprendizes conheçam apenas artistas como Monet, Picasso ou Volpi, mas que os alunos possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade por intermédio da linguagem da Arte (MARTINS, 2003, p. 57).

Atualmente, o currículo da Educação Básica e os resultados das avaliações, resultaram na criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Integrando de forma eficaz o ensino de arte, a leitura de obras, o processo artístico entre outras questões pertinentes ao desenvolvimento dos estudantes.

Ainda:

[...] o direito cuja universalização se reivindica não é simplesmente o da matrícula em um estabelecimento escolar, mas o do acesso aos bens culturais públicos que nela deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito de um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem (CARVALHO, 2004, p. 333).

---

## A ARTE NA PERSPECTIVA DA CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL: VIK MUNIZ

Com base na BNCC, o ensino das Artes Visuais estabelece que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2018, p. 19).

O novo documento trouxe uma reformulação do ensino a fim de trazer a equidade, de forma envolvente e estimuladora, priorizando a imaginação, instigando a criatividade e a capacidade de criação dos estudantes.

No caso, a Arte contemporânea surgiu como uma nova forma de expressá-la, que inicialmente não foi bem aceita por parte da sociedade, pelo fato de provocar uma aversão ao não compreender a mensagem que a obra pretendia passar.

Pensando no estudo da Arte no museu, por exemplo, o visitante não dispõe de tempo suficiente para conhecer a história e o processo criativo de cada artista, sendo recebido por diferentes mensagens estéticas diretas e intensas. Artistas da década de 1980 e 1990 trouxeram de volta a pintura valorizando a introdução de novos materiais para criar.

Senko (2013), afirma que a Arte contemporânea nasceu de uma proposta de esgotamento da própria arte, a partir de pinturas, esculturas e modalidades canônicas, explorando e investigando a natureza do avesso. Houve um retorno de questões que até então eram consideradas ultrapassadas, como a pintura e as esculturas sejam de contexto político, social, cultural, entre outros, até o aparecimento de expressões híbridas ou completamente novas, como as obras que titubeiam entre a escultura e a pintura.

Vik Muniz, assim como sua obra e técnica, não surgiu do acaso. O artista plástico sofreu a influência de artistas anteriores. Uma influência importante surgiu da apreciação da arte de Warhol, artista americano da década de 1960, que desenvolveu o movimento Pop Art.

A Arte contemporânea se tornou mais versátil quanto a aplicação dos materiais até então inusitados, usados para desenvolver a imaginação artística. Recebendo a influência de movimentos anteriores a ela, em especial a influência da Pop Art, pode-se notar sua presença em muitas criações na atualidade, em especial as obras de Vik Muniz (DEMPSEY, 2010, p. 217).

As obras de arte assumiram formatos diversos ao longo da história. A apropriação enquanto prática artística pode ser observada em momentos anteriores da história da arte, como é o caso do Pop Art na década de 1960.

O termo surgiu pela primeira vez num artigo de Lawrence Alloway, crítico da arte criada a partir da cultura popular. As obras de arte contemporâneas permitiram chegar à conclusão de que a arte se transformou em um jogo de linguagens a partir das novas realidades plásticas e conceituais, tornando-se uma possibilidade de exploração para os diferentes artistas.

---

No Minimalismo, uma tendência da Arte que ocorreu no fim da década de 1950 e começo dos anos 1960 na cidade de Nova York, destacando-se o expressionismo abstrato de Pollock (1912-1956) e Kooning (1904-1997). Os artistas enfatizavam formatos elementares, geralmente de formato geométrico, recusando acentos metafóricos e ilusionistas.

A arte pairava no terreno da pintura e da escultura, não escondendo questões intrínsecas ou outros sentidos. A realidade física que se evidenciava ao olhar do observador era desprovida de efeitos decorativos ou expressivos.

Desta forma, a Arte que surgiu no começo do Século XX, procurava novos parâmetros, resultando na valorização do irracional e espontâneo, livre de exigências estéticas. O corpo que aparecia na Arte como objeto de representação visual, neste momento passou a ser sujeito e objeto do trabalho artístico (DEMPSEY, 2010).

Com o Dadaísmo, retoma-se aspectos da existência humana. Essa vertente representou um movimento vanguardista moderno, surgindo em Zurique na Alemanha em 1916; iniciativa de um grupo de artistas que se encontravam descrentes da sociedade após a Primeira Guerra Mundial.

O grupo trazia como característica a ruptura com qualquer princípio ou valor das artes tradicionalistas anteriormente. O Dadaísmo tratou-se de um movimento de conteúdo anárquico, destacando-se o deboche à burguesia a partir de um humor irônico.

No Brasil, entre os artistas influenciados pelo Dadaísmo destaca-se Vik Muniz, que realizou releituras de diferentes obras de Monet e de outros artistas, a partir de materiais e concepções diferenciadas.

O trabalho de Vik Muniz consiste em fazer uma composição entre imagens e outros materiais, geralmente percíveis e instáveis colocadas em uma superfície para serem fotografados (MIGLIORION, 2010).

Rizolli (2009), compreende que o conceito de Arte contemporânea envolve a prática. O espectador se depara com linguagens visuais híbridas com a qual pode interagir de diferentes maneiras, possibilitando uma aproximação ou mesmo um distanciamento da obra em questão.

As obras da artista Jane Perkins, utilizam proposições semelhantes às encontradas em Vik Muniz, explorando um jogo de sinestesia, onde retratos icônicos são construídos a partir de materiais industrializados (RAMOS, 2013).

A Arte contemporânea estimulou o descondicionamento da observação e das perspectivas de se ver o mundo. Além de refletir sobre como o conceito da arte tem sido modificada ao longo dessa trajetória é importante destacar também o descondicionamento do olhar no campo do design. Essa inovação técnica baseada em uma ressignificação da materialização dos objetos, já era observada na metade da década de 1960, na Itália.

Bürdek (2006), explica que o que instituiu o trabalho dos artistas na Itália foram as tecnologias, enriquecendo suas metodologias. A multiplicidade cultural foi de suma importância no desdobramento da variedade de formas.

Nesse contexto, o trabalho de Vik Muniz consiste em uma revisão da história da arte, utilizando-se como referências imagéticas obras de artistas importantes como Caravaggio,

---

Botticelli, Da Vinci, Pollock, entre outros artistas. O passado é utilizado como embasamento no futuro, resultando na criticidade do presente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perspectivas apresentadas ao longo do tempo desde o período colonial até os dias atuais, apresentam questões colaterais, devido a determinados posicionamentos éticos e políticos de como e o que se ensinar na disciplina de arte.

Os modelos formativos perpassam pelas diferentes concepções da arte, como o saber, a expressão, a linguagem e a cultura, a fim de que o estudante compreenda também o seu processo histórico, e não necessariamente remetendo a intenção de que ele saia da escola como um artista.

No caso de Vik Muniz, o artista passa a utilizar então a fotografia como forma de representar suas obras. Essa inserção tornou-se um elemento essencial do seu trabalho, abrindo novas percepções para a sua produção, já que diversas obras foram criadas a partir de materiais recicláveis. O caráter inconstante de suas obras reforçou a necessidade do registro a partir da fotografia.

Trabalhando com substâncias comestíveis, o artista demonstrou uma significação diferente para cada imagem, envolvendo o paladar, fazendo com que os expectadores tragam a mente memórias afetivas que remetem ao sabor das diferentes substâncias.

Nesse sentido, é possível apresentar aos estudantes suas obras e contextualizar com diferentes questões, inclusive relacionando a reciclagem, trabalhando a consciência e criticidade.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, R. **Reforma do ensino secundário e superior: 1882**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1941. (Obras Completas, v.9, t.1).
- BARBOSA, A.M. (Org.). **História da Arte-Educação**. São Paulo: Max Limonad, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BÜRDEK, B.E. **História, teoria e prática do design de produtos**. São Paulo: Edgar Blücher, 2006.
- CARVALHO, R.E.C. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DEMPSEY, A. **Estilos, escolas & movimentos: guia enciclopédico da arte moderna**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- FERRAZ, M.H.; FUSARI, M.F. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARTINS, M.C. **Conceitos e terminologia - Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte**. In: BARBOSA, A.M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 49-60.
- MIGLIORION, C. (org). **Ensaio no real: O documentário brasileiro hoje**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2010.
- MOSANER JR. E.; STORI, N. **O ensino das artes no Brasil**. In: *Sinergia*, São Paulo, v.8, nº 2, p. 144-150, jul./dez. 2007.
- RAMOS, T.V. **A Arte Como Forma de Falar do Sujeito**. 2013. VI seminário de estudos em Análise de discurso. Anais do VI – SEAD – 2013. Disponível em: [http://scholar.google.com.br/scholar?q=Thais+valim+Ramos+a+arte+como+forma+de+falar+do+sujeito&btnG=&hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5](http://scholar.google.com.br/scholar?q=Thais+valim+Ramos+a+arte+como+forma+de+falar+do+sujeito&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5). Acesso em: 10 dez. 2023.
- RIZOLLI, M. **O sentimento de inovação nas artes do século XX e suas implicações na criatividade contemporânea**. In: Zula Garcia Giglio; Solange Muglia Wechsler; Denise Bragotto. (Org.). *Da criatividade à inovação*. Campinas: Papirus, 2009.
- SENKO, E.C. **VIK MUNIZ: A percepção íntima através de Andy Warhol**. *Revista Vernáculo*, nº 31, 1º Sem./2013.

## PROGRAMA APRENDER E ENSINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA

AMANDA MARIA FRANCO LIBERATO<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo propor a reflexão da importância da formação continuada por meio do Programa Aprender e Ensinar, no contexto Rede formando Rede, que é uma ação potente para que o/a professor/a se aproprie da concepção de alfabetização da Rede Municipal de Educação (RME), sendo ministrado no território da Diretoria Regional de Educação de Itaquera por três professoras que atuam no Ciclo de Alfabetização de sala regular e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O artigo se fundamenta na Instrução Normativa SME nº 42 de 07/12/2022, nas pautas formativas das reuniões mensais com as professoras formadoras e seus respectivos registros, bem como nas pesquisas de Emília Ferreiro, Ana Teberosky (1999) e Delia Lerner (2002) que dialogam com os documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de São Paulo. E após análise dos dados da sondagem em Língua Portuguesa na proficiência de escrita, das turmas de 2º ano referente ao 1º bimestre e ao 4º bimestre de 2023, observamos a diminuição da quantidade de estudantes não alfabéticos e concluímos que a formação continuada por meio do Programa Aprender e Ensinar, embora optativa, contribuiu de forma positiva para este resultado.

**Palavras-chave:** Concepção de alfabetização, Formação Continuada, Sondagem.

### INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita sempre estiveram entre as maiores preocupações da humanidade e, desde a década de 1980, no Brasil, introduziu-se o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultantes de pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e Ana Teberosky que “...deslocaram o foco de investigação do “como se ensina” para o “como se aprende” e colocaram no centro dessa aprendizagem, ... um sujeito que pensa, que elabora hipóteses sobre o modo de funcionamento da escrita...” (SÃO PAULO, 2019, p. 69).

Com a pandemia da Covid-19, podemos inferir que é urgente garantir os direitos de aprendizagem de todos os estudantes e consolidar as aprendizagens, sobretudo, a alfabetização, no que se refere à leitura, a escrita e a alfabetização matemática e científica.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de São Paulo e experiência na Rede Estadual nos anos iniciais. Atuou como Coordenadora Pedagógica na EMEI. Possui Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Alfabetização Escrita e Numérica. Participante do Grupo de Pesquisa de Educação Infantil e Formação de Professores (GRUPEIFORP). Atualmente Formadora da Divisão Pedagógica (DIPED) - DRE Itaquera do ciclo de alfabetização.

---

Desta forma, o Currículo da Cidade do Ensino Fundamental compreende a importância da organização “... dos tempos, espaços e materiais que contemplem as vivências das crianças no seu cotidiano, a importância do brincar e a integração de saberes de diferentes Componentes Curriculares, em permanente diálogo.” (SÃO PAULO, 2019, p. 17).

A concepção construtivista baseia-se no professor como mediador do conhecimento, levando em consideração a vivência empírica dos seus alunos, propondo atividades desafiadoras e significativas para eles, o que possibilita a aprendizagem. O aluno é visto como sujeito do processo, participando ativamente do desenvolvimento de suas habilidades e competências, construindo o saber com a mediação do professor. Ao contrário da pedagogia tradicional, o aluno tem voz e suas inquietações são partilhadas em sala de aula, onde o coletivo ganha força. Afinal, como diz Freire (1989), a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra.

A criança em processo de alfabetização se apropria dos conceitos e habilidades de ler e escrever, percorrendo um longo caminho entre a hipótese pré-silábica - na qual se utiliza de desenhos, rabiscos, letras aleatórias ou outros sinais gráficos, para representar sua escrita – e a hipótese alfabética – em que a criança tem domínio da escrita, compreendendo que as palavras escritas representam as palavras faladas, fazendo correspondência de letras e sons.

Neste processo, o papel do educador é ampliar o vocabulário desta criança através de diferentes materiais disponíveis em sala de aula, isto é, oferecer os instrumentos necessários à alfabetização, requer contato com diversos gêneros literários, atividades significativas de leitura e escrita, momentos de troca com os pares, sempre mediados pelo professor, além de atividades que levem à reflexão do sistema de escrita, tal como aponta Lerner (2002)

O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. Assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar, significa também incorporar situações em que ler determinados materiais seja imprescindível para o desenvolvimento dos projetos que se estejam levando a cabo, ou – e isto é igualmente importante – que produzam o prazer que é inerente ao contato com textos verdadeiros e valiosos. (LERNER, 2002, p. 28)

O contato com diferentes gêneros possibilita o desenvolvimento da competência leitora, aguçando a criatividade e a imaginação dos educandos e, a prática da leitura no processo de alfabetização é de suma importância, pois, o contato com diversos textos contribui para este processo.

Podemos entender a alfabetização pela ótica construtivista, a qual propõe que leitura e escrita, tendo como unidade linguística o texto, são processos que fazem parte do cotidiano, ou seja, “... um processo no qual se produza linguagem, interaja-se e comunique-

---

se por meio das práticas sociais similares àquelas que se realizam nos contextos públicos, expandindo-se o espaço comunicativo para além do escolar.” (SÃO PAULO, 2019, p. 67).

Imbernón (2011, p.91) afirma que é preciso:

(...) estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, o significado, a finalidade e a razão das metas escolares, assim como decidir e planejar a ação como um trabalho educativo conjunto para o sucesso da educação de todos os alunos e alunas.

Haja vista que o movimento de ação-reflexão-ação possibilita a melhor tomada de decisão para que a aprendizagem aconteça, precisamos firmar boas parcerias, tal como aprendemos que os agrupamentos produtivos facilitam o processo de aprendizagem dos estudantes, com os/as professores/as não seria diferente. Imbernón (2011, p. 89-90) destaca que “... é preciso promover um clima/cultura de colaboração que deve centrar-se em criar participação, no sentido de tomar decisões compartilhadas; de delegar; de formar; de trabalhar com professores.”

Na rede municipal de ensino, os/as professores/as têm uma jornada destinada à formação continuada, denominada Jornada Especial Integral de Formação - JEIF em que os/as professores/as optam por um período de mais 15 horas adicionais além das 25 horas/aula semanais. Desta forma, estas horas devem ser destinadas aos estudos, análise e reflexão coletiva de propostas pedagógicas que visam a melhor aprendizagem aos alunos.

Para além do trabalho em equipe, o/a professor/a precisa realizar constantemente sua autoavaliação, refletindo sobre suas concepções e suas práticas no cotidiano com os/as alunos/as.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA APRENDER E ENSINAR**

A Secretaria Municipal de Educação, por meio da Instrução Normativa SME nº 42 de 07 de dezembro de 2022, instituiu o Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental que visa assegurar o direito de aprendizagem dos estudantes, com as especificidades de tempos, espaços e materiais didáticos, levando em consideração os ciclos de aprendizagem e desenvolvimento.

Desta forma, destacamos o que é especificidade do Ciclo de Alfabetização, como os resultados das avaliações externas e internas; a necessidade de organizar os processos de recuperação e fortalecimento das aprendizagens; a perspectiva dos ciclos de aprendizagem como fator favorável à organização pedagógica, respeitando os distintos tempos e sujeitos das aprendizagens; a necessidade de fortalecer os processos formativos realizados pela SME; a necessidade de instituir processos formativos na perspectiva Rede formando Rede; o Programa de Metas para a Rede Municipal de Ensino, 2021-2024, em especial as metas 22 (alfabetizar as crianças da Rede Municipal até o final do 2º ano do Ensino Fundamental) e 23 (atingir o resultado de 5,7 no IDEP para os anos iniciais do Ensino Fundamental). O Programa Aprender e Ensinar tem por objetivo:

I - Assegurar a alfabetização das crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental;

- 
- II - Empreender ações para a concretização dos objetivos previstos no Currículo da Cidade para os 3 (três) ciclos do Ensino Fundamental;
  - III - Investir na consolidação do trabalho em ciclos, garantindo o desenvolvimento de todos os estudantes, orientados pela concepção de Educação Integral, respeitadas as especificidades de cada sujeito;
  - IV - Produzir e implementar indicadores de acompanhamento das aprendizagens nos ciclos;
  - V - Subsidiar professores e estudantes oferecendo materiais pedagógicos específicos para cada ciclo;
  - VI - Proporcionar formação continuada aos professores da Rede Municipal de Educação (RME) com foco nas questões metodológicas de acordo com o Currículo da Cidade, planejada e articulada para cada ciclo.

O Programa estabelece quatro estratégias, a saber: formação continuada, materiais didáticos, fortalecimento das aprendizagens e ação de acompanhamento. Em seus artigos seguintes estabelece as diretrizes para cada estratégia.

No que diz respeito a formação continuada, o programa fortalece ações de formação na perspectiva Rede formando Rede, tendo como professores-formadores, professores e professoras em exercício nas Unidades Educacionais; propõe a consolidação das concepções do Currículo da Cidade, os documentos orientadores, as propostas didáticas, metodológicas, as ações interdisciplinares com vistas à aprendizagem efetiva dos estudantes de acordo como o Projeto Político Pedagógico (PPP), de acordo com cada ciclo, em especial aqui, ao ciclo de alfabetização em articulação com a equipe gestora e demais profissionais a fim de potencializar as políticas públicas do município.

No artigo 5º destacamos que a formação continuada será:

- I - formação específica para os professores alfabetizadores regentes do Ciclo de Alfabetização;
- II - cursos optativos para professores, considerando as especificidades de cada componente curricular/área de docência;
- III - formação específica, para os professores participantes de projetos de fortalecimento das aprendizagens/recuperação paralela em todos os ciclos.

Em relação aos materiais didáticos, serão oferecidos kits de experiências pedagógicas para o ciclo de alfabetização, com recursos que compõem ambientes alfabetizadores; materiais didáticos da SME, a saber: Cadernos da Cidade – Saberes e Aprendizagens, Cadernos Conhecer Mais, documento Orientador de Sondagens do Ciclo de Alfabetização, investimento para os acervos de livros literários e para a formação de professores, plataforma do Currículo Digital e videoaulas, além de recursos pedagógicos, e-books e materiais orientadores para a utilização de tablets e salas digitais.

---

Sobre o fortalecimento das aprendizagens, destacamos que as ações se organizam em Recuperação Contínua e a Recuperação Paralela. A Recuperação Contínua, tal como aponta o 8º artigo, será realizada “pelos docentes das classes/turmas em todos os componentes curriculares/áreas, no horário regular dos estudantes em atividades presenciais, com uso de estratégias diversificadas que os levem a superar suas dificuldades...”. Desta forma, o planejamento será realizado a partir dos resultados das sondagens diagnósticas, pelo Instrumento de Acompanhamento Docente (IAD) e demais instrumentos próprios da Unidade, considerando as especificidades de cada estudante. Além disso, os docentes deverão registrar os avanços das aprendizagens dos estudantes a fim de replanejar as ações e propor atividades diversificadas e significativas, oportunizando a “aprendizagem dos objetos de conhecimento previstos em determinado período do ano letivo.” e o “trabalho colaborativo entre professores da sala regular e o Professor de Apoio Pedagógico (PAP).”

Já a Recuperação Paralela, tal como está posto no artigo nono, será realizada “por meio de ações específicas destinadas aos estudantes que apresentam dificuldades no alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para cada ano e/ou ciclos no Currículo da Cidade (...).” Assim, os estudantes que se encontram em níveis de escrita não alfabéticos no mapeamento de sondagem e/ou estão no nível de proficiência abaixo do básico nos resultados da Prova São Paulo serão público alvo, devendo ser acolhidos de forma integral e considerando suas especificidades, portanto, faz-se necessário que os estudantes sejam sujeitos centrais em todo o processo, uma vez que os docentes devem planejar propostas diversificadas, levando em consideração o conhecimento prévio dos estudantes, seus resultados nas avaliações, o acompanhamento periódico das aprendizagens e a frequência dos estudantes ao longo do ano letivo. No inciso VI do artigo nono, destacamos a importância da “organização da Unidade Educacional, em seus diversos recursos, tempos, espaços e materiais didáticos, a fim de garantir o acesso e permanência dos estudantes atendidos.”

Vale ressaltar que de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, as Unidades Educacionais poderão realizar ações, a saber: atendimento no contraturno pelo Professor de Apoio Pedagógico (PAP) ou em projeto colaborativo com o professor regente da turma, sendo este do ciclo interdisciplinar ou ciclo autoral, na perspectiva de dupla regência.

Dos artigos 12º ao 16º são apresentadas ações de acompanhamento que prevê o planejamento, a intervenção e o registro sistematizado pela Unidade Escolar e com apoio da supervisão escolar, considerando os dados das avaliações internas e externas, a saber: no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), na plataforma do SERAp, na plataforma de Sondagem de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo de Alfabetização, os resultados do Instrumento de Acompanhamento Docente (IAD) dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral bem como os registros dos mapeamentos dos estudantes que se encontram nos níveis de escrita não alfabéticos e/ou estão no nível de proficiência abaixo do básico nos resultados da Prova São Paulo e demais livros oficiais da Unidade Educacional, “visando o replanejamento das ações voltadas às aprendizagens dos estudantes articuladas a outras estratégias pedagógicas.”

Para tanto, no ciclo de alfabetização, será oferecida uma formação de “caráter optativo, aos Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I regentes de turmas/classes do

Ciclo de Alfabetização, com foco nas concepções e orientações didáticas presentes no Currículo da Cidade para este ciclo”, nos meses de março a novembro, sendo 1(um) encontro presencial por mês, com carga horária de 4h/a, totalizando 36h/a, com pagamento da Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX, devendo este ser comprovado por meio de um comprovante de participação do professor emitido pela referida Diretoria Regional de Ensino.

O professor regente fará jus “para fins de evolução funcional, do Atestado de Mérito em Docência”, desde que cumpra alguns critérios pré-estabelecidos na Instrução Normativa, tais como: a efetiva regência em classe do Ciclo de Alfabetização por, no mínimo, 8 meses; participação de no mínimo 75% na formação presencial e o parecer da equipe gestora. E a formação “dar-se-á no contexto Rede formando Rede e será ministrada por professores selecionados pela Diretoria Regional de Educação/Divisão Pedagógica.”, também remunerados a título de TEX de acordo com a legislação vigente.

### 3. O QUE OS DADOS NOS REVELAM?

A Diretoria Regional de Itaquera é composta por trinta Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). E dos/as professores/as inscritos/as no Programa Aprender e Ensinar, tivemos 90 professores inscritos, divididos nas quatro turmas, a saber: Turma 1 às sextas-feiras pela manhã, Turma 2 às segundas-feiras pela manhã e as Turmas 3 e 4 às segundas-feiras à noite. Sendo que apenas cinco EMEFs não tiveram nenhum inscrito e 8 EMEFs tiveram professores inscritos que por algum motivo não frequentaram a formação.

Vale destacar que nossa Diretoria conta com três professoras tutoras, a saber, uma professora regente no 1º ano; uma professora regente do 3º ano e uma professora regente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Etapa de Alfabetização.

No período de 01 de Março à 31 de Março do ano vigente, ocorreu a aplicação e digitação da 1ª Sondagem de Língua Portuguesa da proficiência escrita, das turmas de 2º ano.. Assim, os dados obtidos na nossa diretoria foi o seguinte: Dos 2906 estudantes matriculados, 259 estavam na hipótese pré-silábica; 270 na hipótese silábica sem valor; 494 na hipótese silábica com valor e 372 na hipótese silábica-alfabética, totalizando 1395 estudantes não alfabéticos, o que representava 48%.

Figura 1 : Quantidade de alunos em cada hipótese de escrita no 1º bimestre

Sondagem Planilha / 2º Ano / Língua Portuguesa / Escrita / 1º Bimestre		
Proficiência	Alunos	%
Pré-Silábico	259 Alunos	8.91%
Silábico sem valor	270 Alunos	9.29%
Silábico com valor	494 Alunos	17.00%
Silábico alfabético	372 Alunos	12.80%
Alfabético	1197 Alunos	41.19%
Sem preenchimento	314 Alunos	10.81%
TOTAL	2906 Alunos	100.00%

Fonte: Dados da Plataforma de Sondagem da SME

---

Propomos aqui apresentar brevemente as pautas formativas que nos possibilitaram refletir sobre a prática pedagógica subsidiadas pela teoria, ou seja, pela concepção da nossa Rede Municipal, por meio das conversas, intervenções e reflexões durante as formações, tanto com as professoras tutoras quanto com os/as professores/as cursistas.

A primeira formação ocorreu em março e foi uma LIVE pelo YouTube da Divisão de Ensino Fundamental e Ensino Médio (DIEFEM) com a assessora Erica Dutra sobre: Oportunidades de Aprendizagem na Alfabetização Inicial.

No mês de abril, de forma presencial, o objetivo foi refletir acerca das implicações didáticas da nossa concepção de alfabetização, a partir da análise da rotina, do mapa classe e da sondagem de uma turma. Na sistematização, as formadoras dialogaram sobre o que é inegociável na alfabetização e, assim, retomaram as quatro situações didáticas da alfabetização, a saber: leitura pelo professor, leitura pelo aluno, escrita pelo professor e escrita pelo aluno.

Já no mês de maio, nosso objetivo foi problematizar critérios para a seleção de propostas didáticas e refletir sobre planejamento docente ajustado aos saberes dos estudantes.

Desta forma, analisamos uma rotina a partir de algumas perguntas disparadoras que permitiram a reflexão entre a rotina apresentada e a do professor cursista, embasados nos textos de Castedo e Soligo. Na sistematização, as formadoras seguiram dialogando sobre as quatro situações de aprendizagem.

Em junho o objetivo foi discutir proposta de alfabetização inicial que requer o conhecimento das Hipóteses de Escrita e das Estratégias de Leitura, por meio da análise, em pequenos grupos, de uma coletânea de atividades pensando nos objetivos de leitura e escrita. Na sistematização, as formadoras retomaram as quatro situações didáticas de alfabetização, destacando aspectos determinantes para uma boa aprendizagem, a saber: resolução de problemas diante das decisões a serem tomadas, situações propostas devem garantir os propósitos didáticos e comunicativos, devem colocar em jogo tudo que sabem, levantando hipótese e validando-as ou não e, o conteúdo deve ser proposto pelo uso de textos e não de sílabas e palavras soltas.

No mês de julho, seguimos discutindo a proposta para alfabetização inicial, agora com ênfase na composição de agrupamentos produtivos, adequação das propostas metodológicas e intervenção pedagógica, por meio de análise de propostas didáticas.

Assim, observamos as escritas de algumas sondagens previamente analisadas pela professora, com objetivo de montar agrupamentos adequados, considerando não só as produções dos alunos, mas também as observações que a professora fez em seu diário sobre as características pessoais.

Na sistematização, as formadoras relataram que é fundamental partir do que os estudantes já sabem, e possibilitar que mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente, sejam propostas diariamente atividades de alfabetização inicial, ou seja, as quatro situações didáticas, contextualizadas em projetos maiores, que pressupõem o uso da linguagem ou que se articulem com situações cotidianas vivenciadas pelas crianças, tal como aponta Rosaura Soligo.

---

Em agosto o objetivo era refletir sobre o ambiente alfabetizador, no sentido de criar um ambiente em que os estudantes possam consultar produções escritas no momento em que precisam refletir sobre o sistema de escrita alfabética.

Vale destacar que somente a presença desses portadores escritos não é suficiente, uma vez que os estudantes devem saber o que dizem as escritas de cada um deles, portanto, é importante que os estudantes participem dessa construção, a fim de possibilitar que o professor não seja a única fonte de informação sobre as letras que eles querem usar.

Em setembro, discutimos critérios de adequação das propostas às necessidades de aprendizagem em uma rotina semanal a partir de um mapa de sondagem de uma turma de 2º Ano, considerando a progressão das aprendizagens dos estudantes.

Os/As professores/as elaboraram em pequenos grupos esta rotina e, na sistematização, as formadoras possibilitaram aos professores/as a reflexão sobre o conteúdo estudado nos encontros anteriores e as professoras tutoras tiveram a oportunidade, também, de refletir sobre a aprendizagem dos/das professores/as cursistas, já que nas rotinas esperávamos que as quatro situações didáticas inegociáveis para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética estivessem presentes.

No mês de outubro, discutimos o trabalho com procedimentos de estudo e, no coletivo, analisamos propostas de atividades para crianças em processo de alfabetização inicial elaboradas pelas pesquisadoras Rosângela Veliago e Rosaura Soligo, assessoras da RME, e, em pequenos grupos, analisamos uma unidade do Caderno da Cidade: Saberes e Aprendizagens (CCSA) de cada um dos componentes: Língua Portuguesa, Ciências e Matemática.

Para tanto, os/as professores/as estudaram o texto “Estudar é aprender pela leitura e pela escrita” de Carla Clauber e editado por Rosaura Soligo, que traz dez diferentes procedimentos, que precisam ser ensinados na escola, que todo leitor competente pode utilizar quando quer e precisa aprender com o texto.

O último encontro, em novembro, teve como objetivo refletir sobre a estreita relação entre as formas de aprender, ensinar e avaliar que precisam ser consideradas nos processos de ensino e aprendizagem de diferentes conteúdos. Em pequenos grupos, analisamos algumas imagens refletindo sobre a melhor forma de avaliar os conteúdos curriculares: Factuais (Fatos, acontecimentos, dados, informações simples); Conceituais (Conceitos, teorias, princípios teóricos); Procedimentais (Procedimentos, habilidades, métodos, técnicas, estratégias) e Atitudinais (Valores, normas de conduta, atitudes).

Assim, a partir do estudo do texto “A prática educativa: como ensinar” de Antoni Zabala (1998), compreendemos que para diferentes formas de aprender, há diferentes formas de ensinar e diferentes formas de avaliar e que portanto o desempenho dos alunos depende da qualidade das propostas de ensino e da pertinência dos instrumentos de avaliação.

Ao longo do curso optativo, estudamos textos de autoras de referência como Rosaura Soligo, Mirta Castedo, Ana Maria Kaufman e Rosângela Veliago. Destacamos como ponto positivo, as propostas práticas que aconteceram em todos os encontros, possibilitando a troca de experiências entre os pares, fazendo com que os/as professores/as refletissem sobre sua prática.

Por se tratar de um curso optativo, alguns/as professores/as não seguiram a formação e, no mês de novembro, finalizamos com quarenta professores/as. Ao longo deste percurso, a cada final de encontro, era proposta uma avaliação com perguntas reflexivas que tinham por objetivo fazer com que os/as professores/as olhassem para suas práticas pedagógicas a partir da concepção da nossa rede e das discussões realizadas em cada encontro formativo.

No primeiro semestre (abril a julho) os/as professores/as registraram - no caderno, no padlet, folha avulsa - uma ação que julgavam essencial para o processo de alfabetização e, em duas oportunidades retomaram as anotações para que se fosse o caso, acrescentassem algo. Em uma das avaliações, destacamos a fala de alguns/as professores/as: “a possibilidade de debruçar e refletir sobre propostas reais de atividade”; “penso que finalmente algo que fala da prática”; “a importância de refletir sobre a proposta de cada atividade e adequações necessárias para possibilitar o avanço do SEA”; “poder ver o quanto uma atividade está carregada de possibilidades ou não e como a adaptação é fundamental para o sucesso”. Desta maneira, inferimos que os/as professores/as estão refletindo sobre o seus fazeres pedagógicos no intuito de possibilitar a aquisição do sistema de escrita alfabética para todos os estudantes.

No segundo semestre (agosto a novembro) os/as professores/as foram convidados a registrarem o que consideram inegociável para o planejamento da rotina da turma que são regentes no segundo semestre e observamos que os conteúdos abordados no curso aparecem como resposta em grande parte dos cursistas: “O foco principal é o avanço dos estudantes que ainda não estão na hipótese alfabética, além de garantir as quatro situações didáticas permanentes, promover situações em que os estudantes possam constantemente refletir sobre o SEA.”; “Adequação das atividades de acordo com a hipótese de escrita para que os estudantes possam avançar.”; “Considero as hipóteses de escrita, a utilização do ambiente alfabetizador da sala, as atividades desafiadoras para cada hipótese, as atividades de leitura do professor é do aluno, a escrita do professor e do aluno.”

Durante os encontros formativos, os/as professores/as cursistas apontaram como positivo uma formação que propõe reflexão sobre a prática, ou seja, que traz propostas significativas para além da teoria. Vale destacar que tal como aponta Freire (1996, p.22) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá blá blá e a prática ativismo.”

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período de 01 de Outubro a 31 de Outubro do ano vigente, ocorreu a aplicação e digitação da 4ª Sondagem de Língua Portuguesa da proficiência escrita, das turmas de 2º ano. Assim, o resultado foi o seguinte: Dos 2636 estudantes matriculados, 73 estavam na hipótese pré-silábica; 69 na hipótese silábica sem valor; 212 na hipótese silábica com valor e 201 na hipótese silábica-alfabética, totalizando 555 estudantes não alfabéticos, o que representa 24%.

Figura 2 : Quantidade de alunos em cada hipótese de escrita no 2º bimestre

Sondagem Planilha / 2º Ano / Língua Portuguesa / Escrita / 4º Bimestre		
Proficiência	Alunos	%
Pré-Silábico	73 Alunos	2,77%
Silábico sem valor	69 Alunos	2,62%

Silábico com valor	212 Alunos	8,04%
Silábico alfabético	201 Alunos	7,63%
Alfabético	2008 Alunos	76,18%
Sem preenchimento	73 Alunos	2,77%
TOTAL	2696 Alunos	100,00%

Fonte: Dados da Plataforma de Sondagem da SME

Neste sentido, em relação ao 1º bimestre, houve uma diminuição de cerca de 50% da quantidade de alunos não alfabéticos, o que nos leva a pensar que se o curso do Programa Aprender e Ensinar não fosse optativo, inferimos que os números seriam ainda menores, uma vez que tabulamos os não alfabéticos de cada turma e constatamos que os/as professores/as que participaram da formação, tem menos estudantes não alfabéticos em suas turmas.

Cabe aqui destacar que como a meta para o 2º ano é de 100% dos estudantes alfabéticos, há um hiato entre o real e o esperado, o que nos possibilita inferir que temos professores/as em nossas unidades que ainda não se apropriaram da concepção da rede e, desta forma, compreendemos a importância da formação continuada.

Outro ponto importante é a concepção dos coordenadores pedagógicos da nossa rede, haja vista que são eles os responsáveis pela formação dos/as nossos/as professores/as dentro das escolas, sendo esta uma das atribuições do fazer do coordenador pedagógico.

Diante do exposto, entendemos que o horário de estudo em serviço (JEIF) dos/as professores/as é de suma importância e que o curso do Programa Aprender e Ensinar é potente no sentido de convidar os/as professores/as refletirem sobre sua prática, portanto, seria fundamental que este fosse ofertado dentro do horário de trabalho, sendo possível que todos/as os/as professores/as tivessem a oportunidade de participar.

## 5. REFERÊNCIAS

- CASTEDO M. Situações Habituais de leitura e escrita na alfabetização inicial. Disponível em: FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita - Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. A importância de ler. In: \_\_\_\_\_. A importância de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.
- LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** São Paulo: SME / COPED, 2019.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do Currículo da Cidade: Língua Portuguesa** – vol. I. São Paulo: SME / COPED, 2019.
- \_\_\_\_\_. **Instrução Normativa SME nº 42** de 07 de dezembro de 2022. Institui o Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental e dá outras providências. Diário Oficial, São Paulo, SP, publicado em 08 de dezembro de 2022.
- SOLIGO R. Sobre propostas de alfabetização inicial. Disponível em [https://drive.google.com/file/d/1uoO4P3N\\_Y7zy-ejKrCTT-cWgKeAz1QE6/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1uoO4P3N_Y7zy-ejKrCTT-cWgKeAz1QE6/view?usp=share_link)

# A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA QUE ELA REALMENTE ACONTEÇA

ANDERSON DA SILVA BRITO<sup>1</sup>

## RESUMO

A Educação Especial tem sido garantida por meio de diferentes Políticas Públicas, para efetivamente fazer a inclusão dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, se faz necessário buscar por aperfeiçoamento para trabalhar com a inclusão. Além disso, é necessário pensar em práticas e metodologias adequadas para esses estudantes, como é o caso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), resultando em atividades mais inclusivas. Desta forma, como objetivo geral, o presente artigo traz uma discussão a respeito das perspectivas e desafios enfrentados no processo de inclusão; e como objetivos específicos, discutir sobre a formação docente e a importância do papel do professor da Educação Inclusiva para que ela realmente aconteça. O trabalho foi realizado com base em pesquisa bibliográfica a respeito do tema; e os resultados indicaram que é preciso repensar na formação docente possuindo como orientação a necessidade da qualidade da educação. Assim, pensando na formação continuada de professores, é preciso especialmente no Brasil, repensar na estrutura institucional formativa, bem como no currículo relacionado a formação.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); Estudante com Deficiência.

## INTRODUÇÃO

O contexto educacional da atualidade relacionado a Educação Inclusiva acontece dentre outras situações, com o auxílio do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por esse motivo, é de suma importância a formação inicial e continuada desses profissionais, englobando-se os professores polivalentes e especialistas, mesmo que não sejam da área em questão.

A cada dia que passa tem-se um aumento expressivo do número de estudantes com deficiência, em especial, na escola pública; o que remete diretamente a necessidade de profissionais qualificados para o trabalho inclusivo.

Como problemática, apesar de toda legislação pertinente, ainda é possível encontrar escolas com condições inadequadas que mais dificultam do que contribuem para o processo

---

<sup>1</sup> Professor de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo; Professor de Língua Inglesa da Educação Básica II do Estado de São Paulo. Bacharel em Letras Tradutor pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Licenciado em Letras pela UNIFAI e licenciado em Pedagogia pela UNIG (Universidade Iguazu).

---

inclusivo. Além disso, a falta de profissionais especializados na área tem crescido bastante, o que tem dificultado ainda mais o trabalho.

Como justificativa, o problema pode estar relacionado à falta de programas de incentivo para a formação continuada. Isso porque muitas vezes, o professor não é motivado a realizar formação, e por esse motivo, é importante alertar sobre o problema.

O presente artigo apresentou como objetivo geral, uma discussão sobre as perspectivas e desafios enfrentados no processo de inclusão; e como objetivos específicos, a formação docente e a importância do papel do professor da Educação Inclusiva para que ela realmente aconteça.

## **O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS**

Com o tempo, a democratização no ambiente escolar começou a ocorrer, o que de certa forma deveria facilitar também o processo de inclusão. Começou-se o processo de acesso dos estudantes com deficiência às escolas regulares, com o sentido inicial de frequentar este ambiente. As mudanças ocorreram de forma lenta, porém, significativa, fomentando importantes mudanças no cenário educacional brasileiro (BRASIL, 2007).

Nascimento (2015), relata que a inclusão não se limita a apenas colocar o estudante em sala regular, mas, dar suporte em todos os sentidos e direções para que a inclusão realmente aconteça. Para ele, é necessário que haja toda uma transformação do espaço e da organização das escolas a fim de garantir de acordo com a legislação, o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

Assim:

Mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Fundamentado nesse ideal, um sistema de educação inclusivo deve efetivar: O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um "modo igual" de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação (CARVALHO, 2009, p. 81).

O papel do professor na Educação Especial com relação a inclusão do estudante é integrá-lo a nova realidade de forma que ele se desenvolva:

A noção de inclusão não é incompatível com a de integração, porém instituí a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O conceito se refere à vida social e educativa e todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na "corrente principal". O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se

---

constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois, não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. O impacto desta concepção é considerável, porque ela supõe a abolição completa dos serviços segregados (DORÉ *et al.*, 1996 apud MANTOAN, 2006, p. 3).

Seu verdadeiro papel diante da educação inclusiva é a de: “autoridade competente, direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento” (GAZIM *et. al*, 2005, p.51).

Ainda, o professor deve mediar o estudante e o conhecimento, possibilitando atividades que promovam situações pedagógicas em que estes estudantes superem o senso comum e desenvolvam seu potencial individual, social, intelectual e afetivo, quebrando as barreiras impostas:

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas (MINETTO, 2008, p. 101).

Antes de planejar as atividades, é importante conhecer a sua história de vida e suas reais condições. Os diagnósticos de um especialista devem ser considerados como orientações tendo em vista o atendimento integral ao estudante, mas, não deve ser confundido com estereótipos relacionados a aprendizagem e na sua condição, seja qual for. Sendo assim, os profissionais precisam saber se existe o uso de medicamentos, o período de tratamento e os possíveis efeitos colaterais (DRAGO, 2011).

Essas dificuldades observadas no estudante com deficiência são significadas pelo grupo social na qual estão inseridas, em que o baixo investimento nos processos de socialização e educação estão pautados em uma visão que considera seu nível de desenvolvimento inferior à de outros estudantes (DRAGO, 2011).

Nesse contexto, os professores especialistas de AEE, apresentam papel fundamental. Cabe a eles reconhecer as dificuldades e especificidades dos estudantes com deficiência e com isso, possibilitar a produção de atividades inclusivas, com base em metodologias diferenciadas e eficazes (CRUZ, 2014).

É preciso adaptar materiais e recursos pedagógicos a fim de possibilitar aos estudantes o acompanhamento dos conteúdos e o desenvolvimento das potencialidades de forma individual. As adaptações devem ter como base as necessidades reais do estudante, levando em consideração suas características, habilidades, entre outras questões, trazendo a equidade de oportunidades a todos, para que se desenvolva a independência, a autonomia e a socialização (SÁ, 2008).

Nesse sentido, atualmente, as tecnologias compreendem recursos, equipamentos e/ou dispositivos que foram criados a fim de ampliar suas capacidades físicas, mentais e intelectuais:

[...] as tecnologias estão presentes em cada uma das pegadas que o ser humano deixou sobre a terra, ao longo de toda a sua história. Desde um simples pedaço de pau que tenha servido de apoio, de bengala, para um homem no tempo das cavernas, por exemplo, até as modernas próteses de fibra de carbono que permitem, hoje, que um atleta com amputação de ambas as pernas possa competir em uma Olimpíada, disputando corridas com outros atletas sem nenhuma deficiência [...] (LÉVY, 1999 apud GALVÃO FILHO, 2009 p. 38).

No caso das Tecnologias Assistivas, a perspectiva quanto à educação inclusiva é o desenvolvimento da autonomia dos estudantes:

Quando ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilita a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente (BERSCH, 2008, p.12).

Para facilitar as práticas pedagógicas houve a implementação da Portaria Normativa nº 13/2007, por parte do governo federal, com o Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), voltado para os estudantes com deficiência por meio da disponibilização de equipamentos de informática, mobiliário e materiais, além de integrar a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDC), como recursos atrativos que instigam e estimulam o ensino e a aprendizagem; além de contribuir para o seu desenvolvimento (BRASIL, 2007).

A sua criação é vista como:

...os ambientes de aprendizagem baseados nas tecnologias da informação e da comunicação, que compreendem o uso da informática, do computador, da Internet, das ferramentas para a Educação a Distância e de outros recursos e linguagens digitais, proporcionam atividades com propósitos educacionais, interessantes e desafiadoras, favorecendo a construção do conhecimento, no qual o aluno busca, explora, questiona, tem curiosidade, procura e propõe soluções. O computador é um meio de atrair o aluno com necessidades educacionais especiais à escola, pois, à medida que ele tem contato com este equipamento, consegue abstrair e verificar a aplicabilidade do que está sendo estudado, sem medo de errar, construindo o conhecimento pela tentativa de ensaio e erro (ZULIAN e FREITAS, 2001, s/p).

---

O MEC disponibilizou materiais didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), notebooks com sintetizador de voz, softwares para comunicação, entre outros recursos que facilitam a promoção do acesso ao currículo de uma forma plena:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência (MANZINI, 2005, p. 82).

Desta forma, a Educação Especial encontra-se voltada também para o uso das Tecnologias Assistivas utilizando-a como aliada no desenvolvimento de competências e habilidades, gerando novas perspectivas (PERES, 2003).

A inclusão reflete sobre as questões práticas exigindo tanto a adaptação quanto a flexibilização de tecnologias, mobiliários, espaços, materiais e adaptação de recursos pedagógicos, pensando nas práticas:

É de fundamental importância salientar que o currículo não deve ser concebido de maneira a ser o aluno quem se adapte aos moldes que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Essa diversidade não é no sentido de que cada aluno poderia aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender conteúdos de diferentes maneiras. Para efetivar tal acontecimento, ao planejar, professor precisa estabelecer expectativas altas e criar oportunidades para todos os alunos aprenderem com sucesso, incluídos todos (REGO *et al.*, 2016, p. 7).

Ou seja, é necessário que a escola respeite a individualidade de cada estudante, criando condições para que se desenvolva competências e habilidades diferentes e necessárias para viver em sociedade:

As crianças com deficiência (física, auditiva, visual ou mental) têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas dificuldades podem impedir que estas crianças desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem (VALENTE, 1991, p. 1).

As adaptações curriculares incentivadas pelo MEC, por meio do documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento, devendo constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nas práticas inclusivas no ambiente escolar:

---

O currículo adaptado implica compreender situações diferenciadas, maneiras diversificadas de apresentar conteúdos que facilitem a compreensão. Nunca será permitida a adaptação do currículo com a intenção de selecionar quais conteúdos o aprendente com deficiência terá condições ou não de aprender. Seria um equívoco pesar adaptação de currículo neste formato (COSTA, 2009 s/p.).

Essas adaptações devem indicar o que, como e quando esses estudantes irão aprender, além da avaliação da aprendizagem evidenciando a necessidade de fornecer recursos e apoio adequados:

Por isso, mais do que a aprendizagem em si, é preciso se ater à qualidade de ensino oferecida. “É necessário um plano de ensino que respeite a capacidade de cada aluno e que proponha atividades diversificadas para todos e considere o conhecimento que cada aluno traz para a escola”, sugere Maria Teresa. A educadora aponta que é fundamental se afastar de modelos de avaliação escolar “que se baseiam em respostas pré-definidas ou que vinculam o saber às boas notas”, critica (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

## **O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM**

Atualmente, outra questão a ser considerada e que contribui substancialmente para o trabalho do professor é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o que resulta na implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas. A proposta traz princípios norteadores para o planejamento visando atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes (PRAIS e ROSA, 2017).

Cabe aos professores buscarem por diferentes metodologias e habilidades que possibilitam problematizar e intervir nas diversas situações a que se observam, auxiliando na construção de uma proposta inclusiva, contribuindo para que as mudanças sejam significativas e baseadas em diferentes possibilidades (PRAIS e ROSA, 2017).

Com base no reconhecimento e respeito às singularidades, a rede pública de ensino oferece serviços e apoio para promover a participação dos estudantes com deficiência. O Artigo 3º da Lei Federal nº13.146/2015, trouxe conceitos sobre tecnologias assistivas, desenho universal e acessibilidade, em que diferentes ações devem oferecer condições para a eliminação de barreiras ou situações que limitem a participação dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2015).

Todo esse aparato traz uma valorização não só para o estudante com deficiência, mas, também para o próprio trabalho docente, uma vez que essas questões facilitam o seu trabalho na sala, assim como a inclusão (BASÍLIO e MOREIRA, 2014).

Ainda, os profissionais da educação podem e devem orientar os familiares e responsáveis sobre o atendimento e como funciona:

Para além da relação professor aluno, as estratégias inclusivas devem acionar a comunidade escolar e os familiares dos estudantes.

---

“É importante garantir momentos para que todos discutam a questão e possam pensar de forma conjunta ações concretas para que a inclusão aconteça”, recomenda o educador (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

Isto porque:

Um currículo centrado fundamentalmente nos conteúdos conceituais e nos aspectos mais acadêmicos, que propõe sistemas de avaliação baseados na superação de um nível normativo igual a todos, lança ao fracasso alunos com mais dificuldades para avançar nestes âmbitos. Os currículos mais equilibrados, nos quais o desenvolvimento social e pessoal também tem importância e em que a avaliação seja feita em função do progresso de cada aluno, facilitam a integração dos alunos (MARCHESI, 2004, p. 39).

Esses princípios e estratégias possibilitam aos professores definirem os objetivos de ensino, criar materiais e formas diferentes de avaliação que sejam adequadas para todos (KING-SEARS, 2014).

É preciso reconhecer a necessidade de oportunizar atividades diferenciadas de modo que todos os estudantes possam ter acesso ao currículo, implicando no desenvolvimento de práticas que permitam diferentes formas de representação, envolvimento e expressão (KING-SEARS, 2014).

Ou seja:

A organização da atividade de ensino subsidiado pelos princípios orientadores do DUA planifica as atividades, os objetivos, os recursos e as estratégias pedagógicas, as intenções e as práticas condizentes com o movimento da educação inclusiva, ou seja, visa a assegurar o direito de todos à educação, por meio de um ensino organizado para satisfazer às necessidades de aprendizagem dos alunos (PRAIS e ROSA, 2017, p. 415).

O DUA se baseia em um tipo de abordagem que tenta diminuir as barreiras relacionadas a aprendizagem, maximizando o potencial de todos a medida em que exige do professor a capacidade de observar as limitações relacionadas a gestão do currículo, ao invés de focar nas dos estudantes (PRAIS e ROSA, 2017).

É fundamental a presença de profissionais especializados na escola ou para aqueles que ainda não são, capacitá-los. Afinal, o objetivo principal deve ser o desenvolvimento da autonomia desses estudantes para que possam interagir na sociedade, o que fará total diferença na sua vida, na sua família e no convívio em sociedade (KING-SEARS, 2014).

A perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (2013), abriu caminhos para uma educação inclusiva, justamente por valorizar as potencialidades e possibilidades, e não o foco nas limitações e impossibilidades, trazendo relevância as vivências e interações para o aprendizado e desenvolvimento humano.

---

Portanto, as limitações causadas pela deficiência não podem servir de barreira entre o estudante especial e suas interações com o mundo. Uma das possibilidades de minimizar essas barreiras é por intermédio das Tecnologias Assistivas; e mesmo que a escola não disponha de todos os recursos, os materiais de apoio possam ser confeccionados pelos próprios professores ou pelo profissional do AEE, servindo como porta para a autonomia (PRAIS e ROSA, 2017).

Independentemente do tipo de deficiência, o estudante não pode ser rotulado pelo que ele não é capaz de fazer (não anda, não fala, etc.), e sim é preciso potencializar o que é possível desenvolver (KASSAR, 2013).

É preciso criar um ambiente afetivo de segurança entre os estudantes, pensando que as diferentes orientações, atividades e ações não funcionem como um manual de instruções. Criar parcerias com os demais professores a fim de construir uma cultura colaborativa em que se compartilhe as reais necessidades e as possíveis soluções, a perspectiva de uma educação inclusiva (PRAIS e ROSA, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o histórico da Educação Especial no Brasil e em especial em São Paulo, fica evidente que a sua organização demonstra a tentativa por parte da Gestão Pública em adequar-se às atuais políticas educacionais, fundamentadas no processo de inclusão, diante das constantes reestruturações realizadas.

Reconhecer todas essas questões, trazendo para o ambiente das faculdades e universidades, especificamente quanto aos cursos de licenciatura ou relacionadas a pós-graduação em Educação Especial, assim como a formação continuada de professores não se encontram ainda totalmente alinhadas à formação exigida dos professores no século XXI.

Por esse motivo, é preciso repensar na formação possuindo como orientação a necessidade da qualidade da educação. Assim, pensando na formação continuada de professores, é preciso especialmente no Brasil, repensar na estrutura institucional formativa, bem como no currículo relacionado a formação.

Desta forma, existe a necessidade de discutir sobre o processo de inclusão na Educação Especial a fim de que os desafios sejam superados, garantindo ao estudante com deficiência que seus direitos sejam respeitados, independentemente da rede na qual esteja matriculado.

## REFERÊNCIAS

- BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. **Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão**. 2014. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/noticias/autismo-escola-os-desafios-necessidade-da-inclusao/>. Acesso 05 dez. 2023.
- BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: 2008. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3472541/mod\\_resource/content/1/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3472541/mod_resource/content/1/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 19 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei Federal nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso 05 dez. 2023.
- BRASIL. **Portaria normativa nº 13**. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?>

- option=com\_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso 05 dez. 2023.
- CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- COSTA, V.F. **Inclusão, sem risco de excluir**. Olinda, PE: Babeco, 2009.
- CRUZ, T. **Autismo e inclusão: experiências no ensino regular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- GALVÃO FILHO, T.A. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009, 346 f.
- GAZIM, E. et al. Tendências pedagógicas brasileiras: contribuições para o debate. **Revista Chão da Escola**. Curitiba, n. 4, p. 41-52, out. 2005.
- KING-SEARS, P. Introduction to learning disability quarterly special series on universal design for learning: Part one of two. **Learning Disability Quarterly**, 2014, 37(2), 68–70.
- MANTOAN M.T.E. **Inclusão Escolar. Pontos e Contra Pontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- MANZINI, E.J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília, 2005. p. 82-86.
- MARCHESI, Á. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, Á. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 31-48.
- MINETTO, M.F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- NASCIMENTO, S.V. Políticas públicas para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. IFRJ. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente**. PUCPR, 2015.
- PERES, R.C.N.C. **O lúdico no desenvolvimento da criança com paralisia cerebral espástica**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003, 242 f.
- PRAIS, J.L.S.; ROSA, W.S. Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, 2017, 18(4), 414-423.
- REGO, J.K.; BARRETO, R.Q.; BENÍCIO, D.R.F. de. O Currículo na Escola Inclusiva: Uma Perspectiva na Educação Especial. **II Cintedi. II Congresso Internacional De Educação Inclusiva. II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva**, 2016.
- SÁ, E.D. Adaptações Curriculares: diretrizes nacionais para a educação especial. 2008. Disponível em: < <http://www.bancodeescola.com/verbete5.htm> > Acesso 04 dez. 2023.
- VALENTE, J.A. (Org.). **Liberando a mente: computadores na educação especial**. Campinas, Unicamp, 1991.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- ZULIAN, M.S.; FREITAS, S.N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. **Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC** -. Vol. 2 (2001) - Nº 18 (2001) - 112 p. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/02/r5.htm>. Acesso 05 dez. 2023.

Edições  
Livro Alternativo

# O mais vendido de 2023

Além de ser divertido, esse livro vai ajudar vocês a desenvolver algumas habilidades importantes, como raciocínio lógico, criatividade, conhecimento adquirido e memória.



Rosemary Nunes Gomes  
**QUE BICHO DARÁ?  
MISTURE E VERÁ!**



## PROBLEMAS DE MATEMÁTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: DA ANÁLISE DE DADOS À DEMANDA FORMATIVA

ANDRÉIA FERNANDES DE SOUZA<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da análise de dados para o mapeamento das demandas formativas. A partir da análise dos dados de sondagem dos estudantes do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental) realizado bimestralmente na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP) percebeu-se incoerências entre as informações. Ao discuti-las com o grupo de formadores foram levantadas algumas hipóteses, dentre elas que os docentes talvez tivessem dúvidas em como utilizar os problemas em suas aulas além dos períodos de sondagem. A partir dessa reflexão coletiva o curso “Resolução de Problemas no ciclo de Alfabetização” foi elaborado com vistas ao trabalho com problemas de matemática em sala de aula. Concluímos que é necessário investir em outras formações, internas ou externas à escola, possibilitando o aprofundamento dos estudos.

**Palavras-chave:** Análise de dados. Ciclo de Alfabetização. Demanda Formativa. Educação Matemática. Sondagem de Problemas.

### 1. ANÁLISE DE DADOS: O QUE PODEM DIZER OS NÚMEROS?

A sondagem no ciclo de alfabetização é essencial para o trabalho docente. Por meio dela é possível mapear o que os alunos já sabem, planejar ações que promovam o avanço das aprendizagens e fazer as intervenções adequadas.

Bimestralmente a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) realiza uma proposta de sondagem, que está no Documento Orientador de Sondagens<sup>2</sup> na qual são avaliados aspectos como a leitura, escrita, produção de texto, escrita de números e problemas. Os resultados individuais são sintetizados na plataforma situada em <<https://sondagem.sme.prefeitura.sp.gov.br/>>. Nesse ambiente, professores, gestores e formadores têm acesso a esses dados, permitindo uma análise aprofundada sobre o cenário de cada turma, escola e/ou região.

Na escola, os professores que têm a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), tem oito horas aulas de formação, espaço fecundo e produto de luta da categoria. Nesses espaços o coordenador pode estudar junto com os professores esses dados de cada turma e da escola

1 Professora dos Anos Iniciais na rede municipal e estadual de São Paulo. Doutora pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) no PPG Educação e Saúde na Infância e na Adolescência. Membro do Grupo de História da Educação Matemática (GHEMAT). Formadora da Frente de Alfabetização na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP).

2 Documento Orientador de Sondagens disponível em: Acervo Digital ([prefeitura.sp.gov.br](http://prefeitura.sp.gov.br))

---

permitindo o compartilhamento de ideias, os estudos de referenciais e o planejamento de intervenções com os estudantes. Sabemos das inúmeras atribuições que o Coordenador Pedagógico tem na escola como as apontadas abaixo:

[...]atividades como avaliação dos resultados dos alunos da escola, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores, andamento do planejamento de aulas, planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações feitas pelos sistemas de ensino – municipal, estadual ou nacional, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc.), além da formação continuada dos professores (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 31-32).

Entretanto, a figura e o perfil do Coordenador Pedagógico como o profissional responsável pela formação docente na escola sugerem que ele tenha maior dedicação nessa seara.

Nas Divisões Pedagógicas (DIPED) de cada Diretoria Regional de Ensino (DRE) os formadores também podem analisar os dados pela região, perceber as prioridades e planejar formações que visem discutir e sanar a demanda identificada.

Quinzenalmente os formadores das DIPEDs são convocados para a formação na SME com objetivo de fortalecerem seus estudos, planejarem intervenções com os professores e atenderem demandas que aparecem ao longo do ano. Tanto na escola quanto nas formações nas DIPEDs e na SME é necessário considerar que:

[...] enquanto não se conceber os professores como um adulto em formação, uma pessoa plena de experiências, com capacidade para refletir sobre si, e que tem muito mais para nos contar sobre a escola do que a produção científica atual dispõe sobre o tema, não se avançará, suficientemente, quanto à compreensão das relações que se estabelecem entre formandos e seu processo de formação (PASSEGGI, 2016, p. 68).

É necessário uma escuta atenta a esses profissionais e respeito pela sua história de formação, seu território bem como suas experiências. A SME nos processos formativos precisa equilibrar os anseios, demandas, políticas públicas com a escuta e o respeito pelos profissionais que estão no âmbito educacional.

Nesse ano, uma das demandas que a SME por meio da Divisão do Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM) trouxe para os formadores do Ciclo de Alfabetização foi a de observação e reflexão sobre os demais componentes além da Língua Portuguesa. Os formadores relataram que os professores de seus territórios gostariam de formações sobre esses outros componentes.

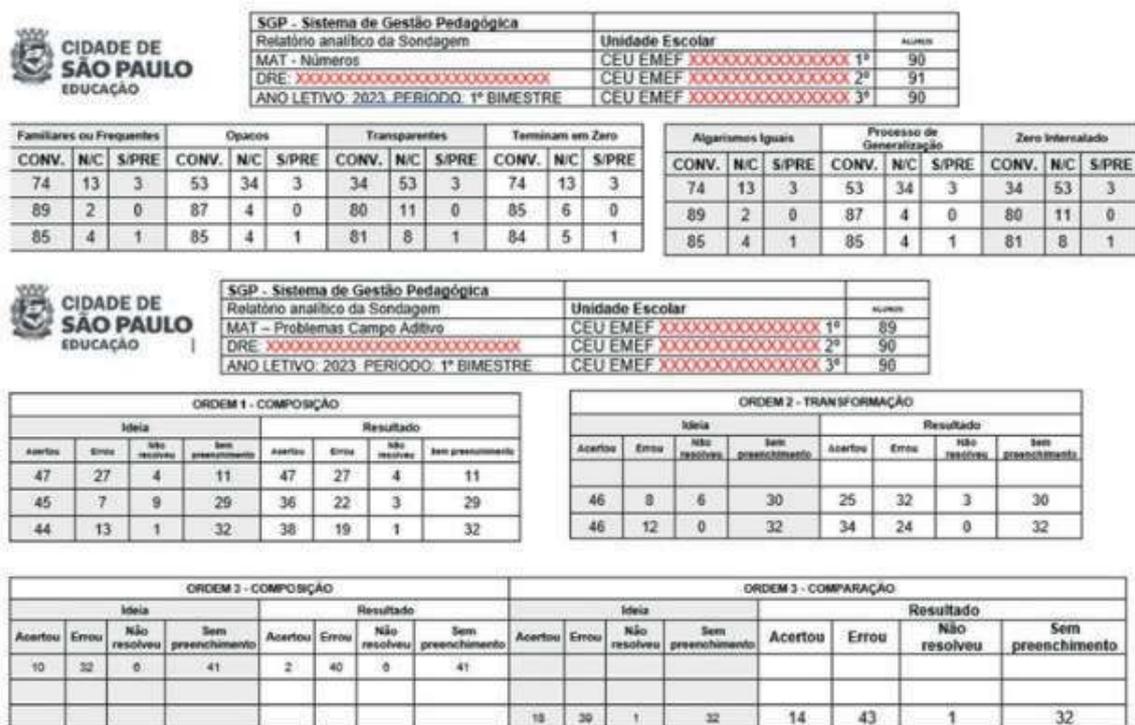
No ano de 2023 o planejamento das ações de DIEFEM/ALFABETIZAÇÃO previa que houvesse cinco cursos optativos para os professores do ciclo de alfabetização, três de Língua

Portuguesa e dois de Matemática. Em Língua Portuguesa os três foram realizados, um curso multiplicado por todas as DIPEDs intitulado “Aprender e Ensinar” com oito encontros presenciais e um online, totalizando 36 horas no qual todos os professores poderiam participar, e dois cursos por SME com carga horária total de 20 horas, sendo 8 horas síncronas e 12 horas assíncronas intitulados “Intervenções Didáticas” e “Percurso Literários” nos quais haviam respectivamente 150 e 100 vagas para formadores e professores. Em Matemática apenas um foi realizado, com 50 vagas, no qual iremos nos debruçar ao longo do texto.

Vale ressaltar que nos componentes de História, Geografia, Ciências os professores do ciclo de alfabetização poderiam fazer cursos optativos nas DIPEDs que foram organizados pelos formadores desses componentes, sem um planejamento conjunto com os formadores do ciclo de alfabetização. Nos componentes de Artes, Inglês e Educação Física os cursos foram voltados aos professores especialistas.

Num desses encontros formativos quinzenais, o objetivo era discutir os dados de aprendizagem em matemática sintetizados pela plataforma de sondagem. Na figura 1 é possível observar essa síntese da sondagem de números e problemas.

Figura 1: Síntese de sondagem de matemática no ciclo de alfabetização de uma escola da rede municipal



Fonte: Plataforma de Sondagem disponível em <https://sondagem.sme.prefeitura.sp.gov.br/>

Ao analisar os dados da sondagem de números os formadores observaram uma repetição dos dados nas sondagens de números, o que pode configurar o não entendimento dessas categorias, tais como números transparentes, opacos, familiares e etc. Com base nessa demanda foi gravado um vídeo para os professores explicando essas categorias. Em relação

aos problemas, os formadores identificaram a grande quantidade de crianças sem preenchimento e a repetição dos dados como podemos ver no detalhe da figura 2.

ORDEM 1 - COMPOSIÇÃO							
Ideia				Resultado			
Acertou	Errou	Não resolveu	Sem preenchimento	Acertou	Errou	Não resolveu	Sem preenchimento
23	56	1	10	23	56	1	10
12	70	8	1	12	70	8	1
45	23	2	20	45	23	2	20

ORDEM 2 - TRANSFORMAÇÃO							
Ideia				Resultado			
Acertou	Errou	Não resolveu	Sem preenchimento	Acertou	Errou	Não resolveu	Sem preenchimento
12	70	8	1	12	70	8	1
46	12	0	32	31	27	0	32

ORDEM 3 - COMPOSIÇÃO				ORDEM 3 - COMPARAÇÃO											
Ideia				Resultado				Ideia				Resultado			
Acertou	Errou	Não resolveu	Sem preenchimento	Acertou	Errou	Não resolveu	Sem preenchimento	Acertou	Errou	Não resolveu	Sem preenchimento	Acertou	Errou	Não resolveu	Sem preenchimento
11	32	6	41	11	32	6	41								
								36	24	7	23	36	24	7	23

Figura 2: Destaque dos dados da sondagem de problemas uma escola da rede municipal

Fonte: Plataforma de Sondagem disponível em <https://sondagem.sme.prefeitura.sp.gov.br/>

Em relação à repetição nos problemas os formadores levantaram as seguintes hipóteses: a) os professores podem não compreender o que são essas diferentes categorias de problemas (composição, transformação, comparação) b) devido às inúmeras tarefas os professores não têm tempo hábil para fazer uma análise aprofundada c) os professores não compreendem a diferença entre ideia e resultado d) há erros na consolidação dos dados na plataforma.

Em relação aos itens a), b) e c) foram propostos a reedição do Documento Orientador de Sondagens, um curso optativo sobre esse documento e a realização do curso sobre os problemas oferecido pela SME com vistas a ser replicado em 2024 pelas DIPEDs. Sobre o item d) solicitamos ajustes na plataforma de sondagem, o que reverberou na melhor apreensão dos dados no 3º bimestre.

Na sistematização desse encontro retomamos o tripé que orienta o papel do formador: formação, articulação e acompanhamento como articulador. Propusemos que nas visitas às escolas, ou seja, nas itinerâncias, os formadores observassem o uso dos materiais como: Quadro numérico; Calendário; Quadro de ordens e classes ou quadro de valor posicional; Recursos tecnológicos (calculadora e celular); Diversos portadores numéricos; Jogos e brincadeiras com números. E que nos registros e/ou conduta do professor observassem estratégias de compreensão criadas pelas crianças e situações de reflexão sobre o sistema de forma interessante. Reafirmamos a importância de que o Documento Orientador de Sondagens seja um passo inicial para outras reflexões como aquelas propostas pelo documento Orientações Didáticas de Matemática<sup>3</sup>.

## 2. ELABORAÇÃO DO CURSO “RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO”

Apesar do curso “Resolução de Problemas no Ciclo de Alfabetização” já estar previsto no Plano de Trabalho 2023 da DIEFEM, a partir da escuta dos formadores começamos a pensar em quais indícios apresentavam as hipóteses levantadas com vistas ao planejamento do

3 Orientações Didáticas de Matemática disponível em: [acervo.digital.prefeitura.sp.gov.br](http://acervo.digital.prefeitura.sp.gov.br/)

---

curso. Ao olhar essas hipóteses tentamos pensar que elas refletiam, para além das vivências dos formadores, as micro-histórias que eles observam na prática diária junto com os docentes. Desse modo nos aproximamos do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) pois estaremos atentos aos indícios imperceptíveis captados em pormenores, dados à margem e/ou pistas.

O item a) os professores podem não compreender o que são essas diferentes categorias de problemas (composição, transformação, comparação) pode indicar que o Documento Orientador de Sondagem não é lido na íntegra nas escolas. É provável que os professores recebam apenas os problemas para fazer a sondagem e a indicação dos prazos e dados para a digitação na plataforma. Nesse documento há a indicação desses problemas e de suas diferenciações, mostrando ao professor análise dos tipos de resposta dos estudantes. Tendo em vista essa demanda, no curso foi disponibilizado um tempo para a análise desse documento.

Ao refletir sobre o item b) devido às inúmeras tarefas os professores não têm tempo hábil para fazer uma análise aprofundada nos parece haver o indício de que o trabalho com os problemas estão ausentes dos planejamentos docentes. Se os problemas aparecem no cotidiano da turma, a sondagem é apenas um momento de coleta de dados para replanejar o trabalho. E se os problemas não aparecem no cotidiano isso pode demonstrar uma outra demanda, a de que os docentes desconhecem alguns pressupostos do Currículo da Cidade de Matemática, publicado em 2017, na qual os problemas aparecem como um eixo articulador do trabalho nesse componente. Outro aspecto que pode ser a causa desse desconhecimento é o de que a aula ainda não é discutida nos momentos de formação na escola, portanto o professor precisa utilizar o seu tempo além das horas de trabalho para estudar. As demandas apontadas aqui são de ordem complexa, que envolvem a gestão do tempo na escola e dos docentes, entretanto para o curso pensamos em disponibilizar e analisar o currículo, mostrando possibilidades de trabalho com os problemas em sala de aula que não visem apenas a coleta de dados.

Quando os formadores elencaram o item c) os professores não compreendem a diferença entre ideia e resultado isso pode ser um indício de que os docentes mantêm cristalizado a crença de que matemática é uma ciência exata e nessa perspectiva não há contraponto entre ideia e resultado, pois o que vale é o resultado final. Outro aspecto pode ser o de que como as salas são numerosas torna-se inviável a observação de todos os estudantes enquanto resolvem problemas. O que pode reafirmar a não utilização dos problemas em outras aulas além do momento de sondagem. Se há outros momentos de observação da resolução de problemas, o professor tem uma ideia de como os estudantes pensam. Um outro apontamento pode ser o de que como o docente não tem entendimento sobre o que e como observar, as respostas dos estudantes não trazem possibilidades de futuras intervenções para além da escala certo e errado. Diante dessa perspectiva, escolhemos uma bibliografia que pudesse reforçar a importância do erro como um processo importante no aprendizado.

A partir do mapeamento das hipóteses dos formadores e os indícios dessas afirmações seguimos para o planejamento do curso. Nessa etapa, apesar de termos em vista um começo, meio e fim, os encontros eram planejados a partir das discussões no curso.

---

O curso foi promovido pela SME, com 50 vagas, oferecidas para os formadores das DIPEDs e professores multiplicadores do curso “Aprender e Ensinar” pensando que eles tinham contato mensal com outros professores do ciclo de alfabetização.

Nos quatro encontros que ocorreram de forma síncrona, com duração de 2 horas cada um, houve a leitura do formador. O objetivo da leitura era ampliar o repertório literário e possibilitar discussões a partir das histórias-dilemas publicadas no livro “O filho do caçador<sup>4</sup>” na qual sempre havia um problema para resolver.

Fizemos o levantamento da formação inicial, do ciclo que atendiam e das impressões sobre a matemática na vida e na escola. Apesar dos conceitos advindos da Educação Matemática serem da década de 1980, ainda lidamos com relatos cruéis e memórias não tão agradáveis tanto da disciplina quanto dos docentes que a ministravam.

Retomamos algumas definições de problemas como podemos ver a seguir:

Um problema matemático é uma situação que demanda a realização de uma sequência de ações ou operações para obter um resultado . Ou seja, a solução não está disponível de início, no entanto é possível construí-la (BRASIL, 2001, p. 44).

[...] é tudo aquilo que não se sabe fazer mas que se está interessado em resolver [...] (ONUCHIC, 1999, p. 153).

P. Que se entende por um problema? R. Entende-se por problema em geral toda a questão na qual se procura determinar uma quantidade, ou outra qualquer coisa que não é conhecida. P. Que se entende por um problema arithmetico? R. Uma questão na qual se procura determinar um ou mais números desconhecidos por meio de outros dados no enunciado da mesma questão, ou conhecidos de outros modos (COLLAÇO, 1888, p. 43).

Trouxemos para a análise em grupos quatro livros didáticos publicados entre 1880 e 1960. Foi interessante perceber as observações dos cursistas enquanto o layout, a ausência de problemas, os problemas que pareciam ser desconexos com o cotidiano ou ainda aqueles que lidavam com dados muitas vezes absurdos.

Com essas análises foi possível sistematizar com o grupo que até meados de 1896 não aparecem discussões sobre os problemas em revistas pedagógicas. Entre 1897 e 1908 os artigos de professores revelam a compreensão dos problemas como sinônimos de exercícios, ou seja, para ensinar um conteúdo, como por exemplo as quatro operações. Já entre 1909 e 1922 os problemas aparecem como símbolo de modernidade pedagógica, uma necessidade de ensinar de maneira contrapondo os pressupostos da pedagogia dita tradicional. E nos anos 1920 o problema não serve para ensinar as operações fundamentais apenas, ele passa a ser um conteúdo a ser ensinado. A partir dos anos 1930 percebe-se a utilização dos problemas a partir dos centros de interesse e projetos (SOUZA, 2017).

---

4 “O filho do caçador” das autoras Andrea Rubinstein e Madalena Monteiro, Editora Panda Books.

---

A pergunta disparadora no segundo encontro foi: Como nossa rede utiliza os problemas? a) Para ensinar um conteúdo b) Como se fosse um conteúdo. Guardamos essas respostas e apresentamos três pensadores sobre problemas matemáticos.

O primeiro foi George Pólya, nascido em Budapeste em 1887, que foi um matemático professor de matemática de 1914 a 1940 na Suíça, e de 1940 a 1953 na Stanford University. Faleceu em 1985. Sua obra é referência para a resolução de problemas pois ele sistematizou em quatro passos: 1-Compreender o problema. 2-Construir um plano de ação. 3-Executar o plano. 4-Rever a resolução (POLYA,1945).

O segundo autor apresentado foi Edward Lee Thorndike nascido nos Estados Unidos da América em 1874, psicólogo norte-americano, iniciou seus estudos de Psicologia em Harvard. Depois na Universidade de Columbia, no Teachers College aprofundou seus estudos sobre a aprendizagem em matemática. Faleceu em 1949. Publicou inúmeros trabalhos ao longo de sua carreira, mas no livro que foi traduzido para o português afirmava os seguintes aspectos: Todo problema deve: 1) Versar sobre situações que ocorrem na vida real 2) Tratá-las de modo como na vida prática 3) Apresentá-los nem de forma difícil e nem de forma fácil 4) Despertar grau de interesse (THORNDIKE, 1938).

Victor Mercante, o terceiro autor apresentado aos cursistas, nascido em 1870 na Argentina, foi professor, diretor e pesquisador da área de educação. Escreveu muitos livros sobre o cotidiano escolar e apenas um sobre o ensino de matemática. Faleceu em 1934. Nesse livro, que não teve tradução para o português, mas circulou aqui no Brasil, ele afirmava que resolver exercícios não era formar o desenvolvimento para resolver problemas. A depender do tipo de problema, simples ou composto, o autor apresentava quatro ou cinco passos que auxiliariam em como ensinar a resolver problemas, são eles: objetivação, indução, decomposição, análise e resposta (MERCANTE, 1905).

Ao apresentar esses autores a ideia era que os cursistas entendessem que nenhum conhecimento é de um único autor, que são desdobramentos e que isso faz parte da construção científica e o mais importante que há mais de um século estamos discutindo como os problemas podem ser importantes para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Disponibilizamos em grupo os documentos da rede ( Currículo da Cidade, Orientações Didáticas e Documento Orientador de Sondagens) para que eles discutissem qual a concepção acerca dos problemas que nossa rede tem? A partir das falas dos cursistas sistematizamos que no Currículo não seguimos o cânone definição, regra, aplicação exemplo e exercício, propondo um equilíbrio entre o que se objetiva e o que o estudante sabe. O uso de procedimentos pessoais e variedade de tipologias de problemas é validado e identificamos a diferença entre os Problemas x Tarefas Investigativas. Nas Orientações Didáticas o Planejamento e implementação de planos para a resolução de problemas aparece bem como a investigação de problemas com questões abertas e a importância dos processos matemáticos diversos (estratégias). No Documento Orientador de Sondagem, os campos conceituais de Gérard Vergnaud aparecem como meios para sondar as estratégias utilizadas para resolver problemas do Campo Aditivo e Multiplicativo, observar as respostas dos estudantes e planejar as ações a partir desses dados.

No terceiro encontro trouxemos para a discussão o livro "Ler e Resolver Problemas" da Katia Smole mais especificamente o capítulo 6 "Conhecendo diferentes tipos de problemas" Renata Stancanelli. Nele apresentamos um série de definições de problemas tais como: 1-Problemas sem solução; 2- Problemas com mais de uma solução; 3-Problemas com excesso de dados; 4- Problemas não convencionais; 5- Problemas de lógica; entre outros. Na análise em grupo solicitamos que os cursistas de posse dos materiais didáticos produzidos pela SME para os estudantes observassem quais tipos de problemas apareciam. Foram destacados alguns tipos, entretanto em sua maioria eles estavam relacionados com os campos conceituais.

Apresentamos após essa discussão uma lista de tipologias de problemas: 1-Orais com manipulação de material concreto; 2- Orais sem manipulação de material concreto; 3- Incompletos, que não possuem pergunta; 4- Formulados pela criança a partir de gravuras; 5- Resolvidos fora da escola; 6- Resolvidos em atividades de Estudos Sociais e Ciências; 7- Pergunta simples, que apresentam apenas uma pergunta; 8- Ordem positiva, assemelhando-se ao conceito de exercício, entretanto com um contexto infantil; 9- Duas ou mais respostas; 10 - Utilizando palavras que indicam um processo, mas é outro, aparece o termo dividiu, mas a operação utilizada é a soma; 11- Problemas em série, a partir de uma informação são várias questões que dependem das respostas anteriores; 12- Problemas com duas formas de resposta; 13- Resolver por meio de diagramas; 14-Problemas com dados desnecessários; 15- Sem números, no qual a criança só indica que operação iria realizar. 16- Problemas com fatos omissos, no qual faltam elementos para ela responder à questão; 17- Pergunta obscura, no qual os termos utilizados nos dados são diferentes da questão (RICO,1961). Essa lista foi apresentada pela professora Aurora Rico num artigo publicado na Revista Educação em 1961.

Sistematizamos com os cursistas que a variedade no uso das tipologias de problemas é importante e que o campo aditivo e multiplicativo não deve ser a única categoria utilizada nas aulas apesar de ser a única "cobrada" nas sondagens. As tarefas investigativas tem um potencial interessante e que podem ser disparadas pelo professor a partir da observação dos estudantes. Cabe ao professor fazer adaptações dos materiais utilizados e ensinar os alunos a resolverem problemas.

No último encontro nossas discussões foram disparadas a partir de uma análise de duas atividades encontradas em bancos de imagem na internet. Nelas discutimos que podem ser utilizadas desde que saibamos analisar e pensar se atendem nosso objetivo. Destacamos os pressupostos do Currículo e a concepção de criança de nossa rede como formas de orientar nossas escolhas. Propomos que os grupos criassem problemas a partir das categorias apresentadas no encontro anterior. Percebemos algumas dificuldades em relacionar materiais concretos com os enunciados ou elaborar questões que tivessem relação com a categoria apresentada. Retomamos os documentos da rede e a concepção acerca dos problemas

De acordo com a concepção adotada, a resolução de problemas é compreendida como um processo de construção que vai além do certo ou errado. Diante disso, o olhar dos professores, especialmente sobre como o(a) estudante soluciona um problema a ele apresentado, dará indícios de quais conhecimentos esse

---

estudante possui e quais precisam de aprofundamento. (São Paulo, 2022)

atende à necessidade de ensinar as operações a partir da construção conceitual sobre os seus diferentes significados e das relações envolvidas entre eles. Pesquisador cognitivista, preocupado em compreender como o conhecimento matemático é construído, Vergnaud busca explicar a construção das estruturas operacionais a partir de problemas de diferentes naturezas (SÃO PAULO, 2019, p. 78).

Relacionamos características do Método Sintético, no qual era preciso memorizar os números, aprender a operação para resolver problemas dessa operação com as características do Método Analítico que propunha resolver problemas, aprender os números e as operações na medida em que aparecem. Elas se assemelham ao que pensamos a respeito dos processos de alfabetização na Língua Materna.

Trouxemos como referencial do encontro Gerard Vergnaud, nascido na França em 1933 que foi um matemático, filósofo e psicólogo. Formado em Genebra, compôs o segundo conjunto de pesquisadores doutores por Piaget. Utilizou os conceitos de Piaget e Vygotsky para formular a teoria dos campos conceituais. Sua teoria tinha como objetivo “fornecer um quadro que permita compreender as filiações e as rupturas entre conhecimentos, nas crianças e nos adolescentes, entendendo por ‘conhecimento’, tanto o saber fazer como os saberes expressos” (VERGNAUD, 1996). O autor afirmava que durante o processo de aprendizagem o estudante passa por “situações, palavras, algoritmos e esquemas, símbolos, diagramas e gráficos... e aprenderá, às vezes por descoberta, às vezes por repetição, às vezes representando e simbolizando, às vezes diferenciando, às vezes por redução de diferentes coisas para outras. Isso porque o panorama da aquisição do conhecimento é muito complexo.” (VERGNAUD, 1994). Retomamos os Campos Aditivos e Multiplicativos que aparecem no Documento Orientador de Sondagens, dentre eles os problemas envolvendo ideias de Composição, Comparação, Transformação e Configuração Retangular.

Sistematizamos que os campos conceituais são importantes para dar "liberdade" de resolução aos estudantes e outras possibilidades de observação do professor e que a sondagem de problemas é um momento importante para o planejamento de nossas atividades. Quanto mais exposição aos diferentes tipos de problemas e estratégias melhor será o desempenho dos estudantes, e que precisamos utilizar problemas para além dos categorizados por Vergnaud (1994). Problematicamos também a utilização dos materiais do Kit de Experiências Pedagógicas, comprado e entregue nas escolas pela SME para a resolução de problemas.

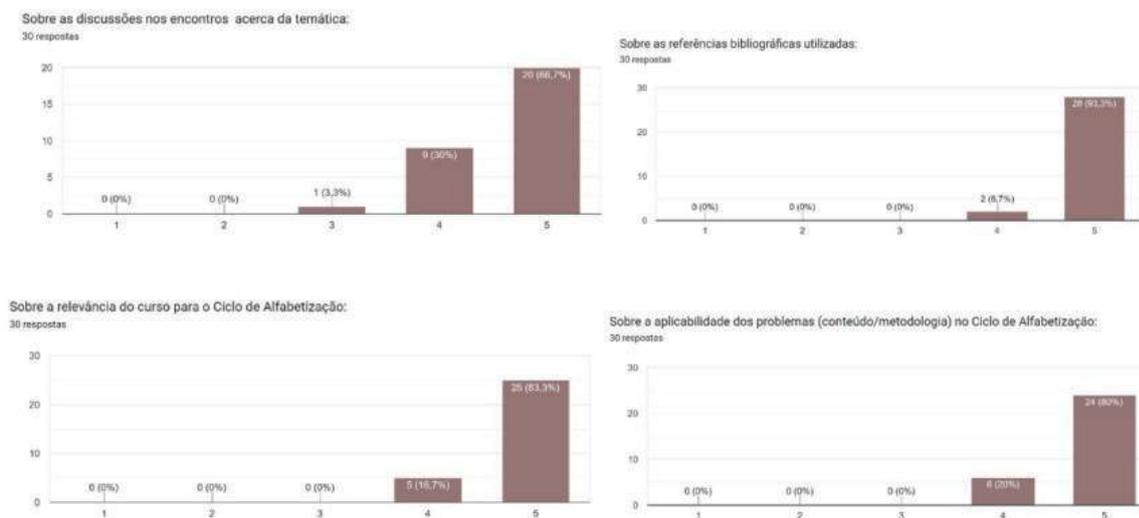
Como tarefa final, os cursistas precisavam enviar um plano de aula no qual utilizaram a resolução de problemas. Fizemos as devolutivas desses planos de aula pontuando para os cursistas aspectos importantes de atenção ou de excelência dessa aula proposta.

### **3. AVALIAÇÃO DO CURSO**

Propusemos uma avaliação a ser realizada pelos cursistas e a partir dela podemos pensar novas demandas formativas. Nesse formato não era necessário a identificação do cursista e foram feitas algumas perguntas com uma pontuação de 1 a 5 na qual, um era ruim

e cinco era excelente. Pedimos que eles falassem sobre os aspectos na qual avaliaram como sendo pontuação 1, 2 e 3 e um espaço aberto para dúvidas, sugestões e outros. Apesar de 49 cursistas participarem dos encontros, enviarem o plano de aula e conseguirem concluir o curso, apenas 30 responderam o questionário de avaliação, um indício interessante. Será que os cursistas não querem se expor ou acreditam que essa avaliação não gera dados para ações futuras? Na figura 3 há a apresentação da síntese dessas respostas.

Figura 3: Respostas das avaliações feitas pelos cursistas sobre o curso “Resolução de Problemas no Ciclo de Alfabetização”



Fonte: Síntese do questionário aplicado para os cursistas

Nos gráficos acima é possível perceber que as referências utilizadas foram um ponto que chamou a atenção dos cursistas, mas que as discussões acerca da temática pareceram não terem sido tão interessantes. Ao mesmo passo que a relevância do curso para o ciclo de alfabetização ainda não torna aplicável o conteúdo dos problemas.

Nesses indícios percebemos que ainda há que se promover outras discussões a respeito tendo em vista a aplicabilidade na sala de aulas. Nas perguntas abertas, destacamos essas três respostas:

Quadro 1: Respostas das avaliações feitas pelos cursistas sobre o curso “Resolução de Problemas no Ciclo de Alfabetização”

A) Poderia ter explorado mais os campos conceituais de Vergnaud.
B) Seria necessário mais tempo para entregar a atividade obrigatória.
C) Em um próximo momento abordar como proceder com os estudantes que possuem mais dificuldades em desenvolver estratégias para resolução de problemas.

Fonte: Síntese do questionário aplicado para os cursistas

---

Na resposta A) podemos entender esse destaque feito pelo cursista de algumas formas diferentes. Uma possibilidade é a de que talvez ele não conhecesse esses campos que estão nos documentos da rede. Uma outra pode ser que a respostas seja advinda da frustração em relação à expectativa criada pelo curso, no qual esperava-se que seriam aprofundadas esses campos e categorizações de problemas tendo em vista as cobranças postas nas sondagens bimestrais.

Na resposta B) há uma reafirmação de algo que é percebido pelos formadores da falta de tempo do professor tendo em vista suas inúmeras demandas. Há também a possibilidade de perceber que o trabalho com resolução de problemas não faz parte do cotidiano do professor.

A resposta C) identificamos um indício de que, tendo entendido a importância dos problemas, suas diferentes tipologias, seus referenciais, os documentos da rede e seus pressupostos, como o trabalho com os estudantes que possuem mais dificuldades? Essa resposta nos faz pensar em como atender essa demanda formativa enunciada pelo cursista.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que servem ao final os dados da sondagem de problemas? Em uma microesfera, o professor de posse dessas informações aproxima o olhar de seus estudantes, suas facilidades, dificuldades e avanços. Replanejar suas ações e intervenções utilizando e adaptando materiais diversos, utilizando os materiais disponibilizados pela rede de ensino ao qual pertence e estudando a partir de suas observações as melhores estratégias.

Numa macroesfera esses dados direcionam políticas públicas, possibilitam a criação de formações continuadas adequadas, de documentos que orientem a prática docente e a compra de materiais importantes para a consolidação dos saberes dos estudantes e dos professores.

A resolução de problemas é algo que vem sendo desenvolvido por diferentes pesquisadores ao longo de um tempo e que reduzi-los apenas aos campos conceituais (VERGNAUD, 1994) cerceia outras possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Ao final de um curso, optativo ou obrigatório, as avaliações são muito mais do que um simples gostei/odiei, são indícios importantes para que possamos a partir de novos dados identificarmos novas demandas formativas e iniciarmos um novo ciclo, acreditando na premissa de que somos eternos aprendizes.

#### 5. REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2001.
- COLLAÇO, F. N. **Aritmética Prática**. 16. ed. Pernambuco: Livraria Franceza, 1888
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ONUCHIC, L. R. Ensino-aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 199-218.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, jan./abr. 2016, p. 67-86.
- PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Relatório final de pesquisa: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas (2011).

- 
- G. Polya, **A Arte de Resolver Problemas**, Editora Interciência Ltda, Rio de Janeiro, (1945).
- RICO, A.V. Problema dos problemas. **Revista de Educação**, São Paulo, n. 67, 1961. São Paulo, Secretaria da Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128320>. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Documento orientador de sondagens no Ciclo de Alfabetização: Língua Portuguesa e Matemática**. – São Paulo : SME / COPED, 2022.
- São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade : Ensino Fundamental** : componente curricular : Matemática. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019
- SOUZA, A. F. **Discursos sobre problemas aritméticos (São Paulo, 1890-1930)**. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências)- Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789>.
- Vergnaud, G. (1996). A trama dos campos conceituais na construção dos conhecimentos. **Revista do GEMPA**, Porto Alegre, N° 4: 9-19.
- Vergnaud, G. (1994). Multiplicative conceptual field: what and why? In Guershon, H. and Confrey, J. (1994). (Eds.) **The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics**. Albany, N.Y.: State University of New York Press. pp. 41-59.

# A IMPORTÂNCIA DA PREVENÇÃO E O TRATAMENTO DO CÂNCER BENIGNO DE BOCA PELO CIRURGIÃO BUCOMAXILOFACIAL

BRUNO VINICIUS PEREIRA DA SILVA<sup>1</sup>

WALTER PAULESINI JÚNIOR<sup>2</sup>

## RESUMO

O câncer bucal é uma doença grave que afeta os tecidos da boca e pode levar à morte. O cirurgião-dentista especialista em cirurgia e traumatologia bucomaxilofacial é o profissional capacitado para prevenir e tratar as lesões benignas que podem se transformar em câncer, como a leucoplasia, a eritroplasia, a queilite actínica e o líquen plano. Este estudo teve como objetivo revisar a literatura sobre o papel do cirurgião bucomaxilofacial na prevenção e tratamento dessas lesões, utilizando as bases de dados LILACS e ScieELO. O tratamento dessas lesões visa remover o tecido alterado, restaurar a normalidade da mucosa oral, confirmar o diagnóstico histopatológico e evitar complicações ou recidivas. A prevenção dessas lesões envolve hábitos de higiene oral, visitas regulares ao dentista, evitar traumas ou irritações na boca e manter uma alimentação saudável. O cirurgião bucomaxilofacial desempenha um papel importante na promoção da saúde bucal e na qualidade de vida dos pacientes com lesões benignas da cavidade oral.

**Palavras-chave:** Câncer bucal; Lesões benignas; Cirurgia Bucomaxilofacial; Prevenção; Tratamento.

## 1. INTRODUÇÃO

O câncer bucal é uma doença crônica não transmissível que se caracteriza pelo crescimento anormal de células malignas nos tecidos da boca. Essa doença é a segunda causa de morte por processos neoplásicos no mundo e a quarta mais frequente entre os cânceres de cabeça e pescoço. O câncer bucal pode se manifestar em diferentes regiões da cavidade oral, sendo mais comum na língua, no assoalho bucal e no lábio inferior. Quando o câncer afeta a parte posterior da boca, ele é chamado de câncer orofaríngeo. Essas regiões têm diferentes tipos de células e tecidos, que podem originar diferentes tipos de câncer e influenciar no tratamento e no prognóstico do paciente (CONSOLARO et al., 2010).

No Brasil, o câncer bucal é um grave problema de saúde pública, que afeta milhares de pessoas todos os anos. Segundo o Instituto Nacional de Câncer (INCA), em 2016 foram estimados 11.140 casos novos de câncer da cavidade oral em homens e 4.350 em mulheres. A incidência da doença varia de acordo com a região do país, sendo mais alta nas regiões

<sup>1</sup> Cirurgião-dentista. Especializando em Cirurgia e Traumatologia Bucomaxilofacial pela Unicid

<sup>2</sup> Cirurgião-dentista. Professor do curso de Especialização em Cirurgia e Traumatologia Bucomaxilofacial pela Unicid.

---

Sudeste e Sul e mais baixa nas regiões Norte e Centro-Oeste. Os fatores de risco para o desenvolvimento do câncer bucal incluem o tabagismo, o alcoolismo, a exposição solar excessiva, o vírus HPV, a má higiene bucal e a dieta pobre em frutas e vegetais (INCA, 2017).

Dado o contexto apresentado, o cirurgião-dentista tem um papel fundamental na prevenção do câncer oral, que é uma doença grave que afeta os tecidos da boca. Ele pode reconhecer e tratar as lesões benignas que podem se transformar em câncer, como a leucoplasia, a eritroplasia, a queilite actínica e o líquen plano. Essas lesões podem ser detectadas por meio do exame tátil-visual da cavidade oral, que consiste em palpar e inspecionar os tecidos bucais em busca de alterações. O tratamento dessas lesões pode envolver a remoção cirúrgica, a crioterapia, a laserterapia ou a terapia fotodinâmica, dependendo do tipo, do tamanho e da localização da lesão. O cirurgião bucomaxilofacial é o profissional habilitado para realizar esses procedimentos, que podem aumentar as chances de cura e preservar a qualidade de vida dos pacientes (LOPES et al., 2022).

Sob esse viés, o estudo é justificado pelo fato do câncer oral ser uma das neoplasias malignas mais comuns e graves que afetam a região de cabeça e pescoço, sendo responsável por milhares de mortes todos os anos no Brasil e no mundo. Muitos casos de câncer oral poderiam ser prevenidos ou tratados precocemente se as lesões benignas que podem se transformar em câncer fossem identificadas e manejadas adequadamente. Essas lesões incluem a leucoplasia, a eritroplasia, a queilite actínica e o líquen plano, que se manifestam como manchas brancas, vermelhas ou feridas na boca. O diagnóstico e o tratamento dessas lesões dependem da atuação de profissionais como o cirurgião-dentista especialista em cirurgia e traumatologia bucomaxilofacial, que é o profissional habilitado para realizar procedimentos como a remoção cirúrgica, a crioterapia, a laserterapia ou a terapia fotodinâmica. Esses procedimentos podem aumentar as chances de cura e preservar a qualidade de vida dos pacientes, evitando mutilações, deformidades e complicações funcionais e estéticas da boca.

Portanto, o objetivo deste estudo é abordar a importância da atuação do cirurgião-dentista especialista em cirurgia e traumatologia bucomaxilofacial na prevenção e tratamento de lesões benignas da cavidade oral, contribuindo para o conhecimento científico e para a promoção da saúde bucal.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 MÉTODO**

Este estudo foi realizado com base em uma revisão bibliográfica, utilizando as bases de dados LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e ScieELO (Scientific Electronic Library Online) como fontes de pesquisa. Foram selecionadas publicações que abordassem o tema da importância da atuação do cirurgião bucomaxilofacial na prevenção e tratamento de lesões benignas da cavidade oral. As publicações escolhidas foram acessadas na íntegra e de forma gratuita.

---

## 2.2 DEFINIÇÃO GERAL E PREVALÊNCIA DO CÂNCER BUCAL

O câncer bucal é um tipo de câncer que afeta os tecidos da boca, sendo mais comum na língua, no assoalho bucal e no lábio inferior. Outras regiões menos frequentes são a mucosa jugal, a região retromolar, a gengiva, o palato mole e o palato duro. Essas regiões têm diferentes características e prognósticos, sendo que as lesões na língua são mais graves por causa da sua vascularização e complexidade muscular (ALMEIDA et al., 2011).

Assim, o câncer bucal é considerado um câncer raro, mas tem um alto índice de mortalidade quando diagnosticado tardiamente. Segundo dados do Globocan, em 2018, o câncer bucal foi o terceiro mais incidente entre os cânceres de cabeça e pescoço, com 1.454.892 novos casos em 185 países (CHAVES, 2019). No Brasil, em 2017, foram registrados 4.923 óbitos por câncer da cavidade oral em homens e 1.372 em mulheres (INCA, 2019). A estimativa para os próximos anos é de 11.180 casos novos em homens e 4.010 em mulheres. A sobrevivência dos pacientes com câncer bucal é de cerca de 50% em cinco anos (RANGEL; LUCIETTO; STEFENNON, 2018).

Outrossim, o câncer bucal tem vários fatores de risco, como o tabagismo, o alcoolismo, a exposição solar excessiva, o vírus HPV, a má higiene bucal e a dieta pobre em frutas e vegetais. Esses fatores podem causar alterações nos tecidos bucais que podem se transformar em câncer. Por isso, é importante prevenir e diagnosticar precocemente o câncer bucal, por meio de exames clínicos e de autoexame da boca. O cirurgião-dentista especialista em cirurgia e traumatologia bucomaxilofacial é o profissional habilitado para reconhecer e tratar as lesões benignas da cavidade oral, que podem aumentar as chances de cura e preservar a qualidade de vida dos pacientes (LE MOS JUNIOR et al., 2013).

## 2.3 A RELEVÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE

O diagnóstico precoce do câncer oral é uma das principais formas de prevenir as consequências graves dessa doença, que afeta os tecidos da boca, especialmente a língua, o assoalho bucal e o lábio inferior. Existem alguns fatores que podem facilitar ou dificultar o diagnóstico precoce, como o conhecimento dos fatores de risco, a realização de práticas que busquem identificar lesões suspeitas e o acesso aos serviços de saúde. Muitas vezes, o câncer oral é diagnosticado tardiamente, quando o tratamento é mais agressivo e a chance de cura é menor (OLIVEIRA et al., 2019)

Um dos fatores que pode atrasar o diagnóstico é o tempo que o paciente demora para perceber que está doente e procurar ajuda profissional. Outro fator é a dificuldade que o paciente encontra para ser atendido pelo serviço público de saúde. O câncer oral pode evoluir lentamente e não apresentar sintomas nos estágios iniciais, o que faz com que o paciente e os profissionais de saúde não deem a devida atenção à doença. Por isso, é importante que o paciente esteja atento às alterações na sua boca e procure atendimento o quanto antes (CASOTTI et al., 2016).

Um dos exames que pode ajudar no diagnóstico precoce do câncer oral é o exame tátil-visual, que consiste em palpar e inspecionar a cavidade oral em busca de lesões precursoras, como a leucoplasia, a eritroplasia, a queilite actínica e o líquen plano. Esse exame é simples, barato e não invasivo, mas depende da experiência e do conhecimento do profissional que o

---

realiza. Outro exame que pode ajudar no diagnóstico precoce é o autoexame da boca, que consiste em o próprio paciente verificar se há alguma alteração na sua boca. O autoexame deve ser feito regularmente pelos pacientes, seguindo as orientações do profissional (ANGHEBEN et al., 2013).

O profissional responsável pela prevenção e pelo diagnóstico precoce do câncer oral é o cirurgião-dentista, que tem o papel de reconhecer as lesões precursoras, orientar os pacientes sobre os fatores de risco e os hábitos saudáveis, encaminhar os casos suspeitos para serviços especializados e acompanhar os casos em tratamento. Para isso, ele precisa ter uma formação adequada e estar atualizado sobre a doença. Além disso, ele deve participar do desenvolvimento de políticas públicas de saúde que envolvam a tríade profissional-equipe-comunidade, promovendo a educação em saúde e a divulgação de informações sobre o câncer oral (MARTINS et al., 2015).

## **2.4 PREVENÇÃO DO CÂNCER BUCAL**

Para prevenir o câncer oral, é importante conhecer os fatores que podem causar essa doença, como o tabaco, o álcool, o vírus HPV e a exposição solar excessiva. Assim, é possível evitar ou reduzir a exposição a esses agentes e identificar quais pacientes têm mais risco de desenvolver um tumor na boca. Além disso, é fundamental fazer um diagnóstico precoce da doença, por meio de exames clínicos e de imagem, para aumentar as chances de cura e reduzir as sequelas. A prevenção do câncer oral deve ser uma prioridade para os profissionais de saúde e para a população em geral, especialmente para os jovens, os idosos e os menos escolarizados, que são os grupos mais vulneráveis à doença (SOUZA, 2011).

A prevenção primária do câncer oral consiste em adotar hábitos saudáveis que possam reduzir a incidência e a prevalência da doença na população. Esses hábitos incluem evitar ou parar de fumar, limitar o consumo de álcool, proteger os lábios do sol, ter uma alimentação equilibrada e manter uma boa higiene bucal. O câncer oral é um grave problema de saúde pública no Brasil, que afeta milhares de pessoas todos os anos. Muitas vezes, a doença é silenciosa e só é diagnosticada em estágios avançados, quando as chances de cura são menores e as consequências são mais severas para o paciente e para a equipe médica. Por isso, é essencial fazer um diagnóstico precoce do câncer oral, por meio de exames periódicos e de autoexame da boca. Assim, é possível aumentar as chances de sobrevivência e preservar a estética e a funcionalidade da face (TORRES-PEREIRA et al., 2012).

Uma das doenças mais graves que podem afetar a boca é o câncer oral, que se caracteriza pelo crescimento anormal de células malignas nos tecidos bucais. As regiões mais afetadas são a língua, o assoalho bucal e o lábio inferior. Algumas lesões podem indicar um risco maior de desenvolver câncer oral, como a leucoplasia, a eritroplasia, a queilite actínica e o líquen plano. Essas lesões devem ser avaliadas e tratadas o quanto antes, pois assim aumentam as chances de cura e preservam a qualidade de vida dos pacientes (MENDES et al., 2020).

Uma forma de prevenir e diagnosticar o câncer oral é fazer o exame tátil-visual da cavidade oral, que é um procedimento simples, barato e não invasivo, que consiste em palpar e inspecionar os tecidos bucais em busca de alterações. Esse exame depende da experiência e do conhecimento do profissional que o realiza. Outra forma de prevenir e diagnosticar o

---

câncer oral é orientar os pacientes sobre o autoexame da boca, que é uma forma de autocuidado e de identificação de alterações suspeitas. O autoexame deve ser feito regularmente pelos pacientes, seguindo as orientações do profissional (CARVALHO; DUQUE, 2021).

O profissional responsável pela prevenção do câncer oral é o cirurgião dentista, que tem o papel de reconhecer as lesões precursoras, orientar os pacientes sobre os fatores de risco e os hábitos saudáveis, encaminhar os casos suspeitos para serviços especializados e acompanhar os casos em tratamento. Para isso, ele precisa ter uma formação adequada e estar atualizado sobre a doença. Além disso, ele deve participar do desenvolvimento de políticas públicas de saúde que envolvam a tríade profissional-equipe-comunidade, promovendo a educação em saúde e a divulgação de informações sobre o câncer oral (SILVA et al., 2018).

## 2.5 ATUAÇÃO DO BUCOMAXILOFACIAL

O cirurgião-dentista especialista em cirurgia e traumatologia bucomaxilofacial atua na prevenção e tratamento de lesões benignas da cavidade oral de diversas formas, dependendo do tipo, da localização e da extensão da lesão. . Essas lesões podem causar dor, desconforto, alterações estéticas ou funcionais na boca e na face. (SASSI et al., 2014).

Considerando os aspectos preventivos, para diagnosticar as lesões benignas da cavidade oral, o cirurgião-dentista especialista em cirurgia e traumatologia bucomaxilofacial deve realizar uma anamnese detalhada e um exame físico cuidadoso dos tecidos afetados. Esses passos permitem formular hipóteses diagnósticas ou um diagnóstico clínico preliminar. No entanto, na maioria dos casos, esses dados não são suficientes para estabelecer um diagnóstico definitivo, sendo necessário recorrer a exames complementares, como os exames radiológicos, hematológicos e o anatomopatológico (histopatológico). O diagnóstico definitivo só será confirmado após a biópsia, quando houver essa indicação. Muitas vezes, o diagnóstico clínico inicial pode estar incorreto, o que dificulta a escolha do tratamento adequado (SOUZA et al., 2022).

Entre os exames complementares, a biópsia é considerada o método mais confiável para confirmar o diagnóstico e iniciar o tratamento específico para cada doença ou condição. A biópsia consiste na coleta de tecidos alterados de um organismo vivo para análise microscópica e macroscópica. A análise anatomopatológica é o principal recurso laboratorial especializado para o diagnóstico de algumas lesões (SOUZA et al., 2022).

Uma das lesões tratáveis pelo profissional em questão é a mucoccele. A mucoccele é uma lesão benigna que se forma na boca, geralmente devido a uma lesão ou obstrução de uma glândula salivar. O tratamento da mucoccele depende do tamanho, da localização e da causa da lesão. Algumas mucocelas podem desaparecer espontaneamente, sem necessidade de intervenção. . (ALBUQUERQUE et al., 2015).

Existem também outras formas de tratamento para a mucoccele, como a micromarsupialização, que é uma técnica que cria uma abertura na lesão para drenar o muco e facilitar a cicatrização; a criocirurgia, que usa o frio para destruir as células da lesão; ou a injeção de OK-432, que é uma substância que provoca uma reação inflamatória e reduz o

---

tamanho da lesão. Esses métodos podem ser menos invasivos e mais conservadores, mas também podem ter maior risco de recidiva (ALBUQUERQUE et al., 2015).

O cirurgião-dentista especialista em cirurgia e traumatologia bucomaxilofacial deve avaliar cada caso individualmente e indicar o melhor tratamento para a mucocele, levando em conta os benefícios e os riscos de cada opção. (NUNES et al., 2017).

O tratamento da leucoplasia, da hiperplasia fibrosa inflamatória e de outras lesões benignas da cavidade oral é uma das atribuições do cirurgião-dentista especialista em cirurgia e traumatologia bucomaxilofacial. Além disso, o tratamento cirúrgico dessas lesões visa, principalmente, remover o tecido alterado e restaurar a função e a estética da mucosa oral. (LOMBARDO et al., 2018).

Logo, o tratamento cirúrgico dessas lesões pode ser realizado sob anestesia local ou geral, dependendo do tamanho, da localização e da complexidade da lesão. O cirurgião-dentista especialista em cirurgia e traumatologia bucomaxilofacial utiliza técnicas adequadas para a excisão das lesões, como o bisturi, o laser ou a eletrocirurgia. (LOMBARDO et al., 2018). (KNIEST et al., 2011).

### 3 CONCLUSÃO

As lesões benignas da cavidade oral são alterações que podem afetar a saúde, a função e a estética da boca e da face. Essas lesões podem ter diversas causas, formas e localizações, exigindo um diagnóstico preciso e um tratamento adequado. O cirurgião-dentista especialista em cirurgia e traumatologia bucomaxilofacial é o profissional habilitado para realizar a prevenção e o tratamento dessas lesões, utilizando técnicas cirúrgicas, medicamentosas ou outras modalidades terapêuticas. O tratamento dessas lesões visa remover o tecido alterado, restaurar a normalidade da mucosa oral, confirmar o diagnóstico histopatológico e evitar complicações ou recidivas. A prevenção dessas lesões envolve hábitos de higiene oral, visitas regulares ao dentista, evitar traumas ou irritações na boca e manter uma alimentação saudável. O cirurgião-dentista especialista em cirurgia e traumatologia bucomaxilofacial desempenha um papel importante na promoção da saúde bucal e na qualidade de vida dos pacientes com lesões benignas da cavidade oral.

### REFERÊNCIAS

- ANGHEBEN, Paula Frota et al. Perfil de conhecimento sobre câncer bucal dos alunos da Faculdade de Odontologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. **ROBRAC** (Online)(Goiânia), p. 33-40, 2013.
- CASOTTI, Elisete et al. Organização dos serviços públicos de saúde bucal para diagnóstico precoce de distúrbios com potencial de malignização do estado do Rio de Janeiro, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 1573-1582, 2016.
- CHAVES, G. F. O câncer de cabeça e pescoço no GLOBOCAN 2018. GBCP, Grupo Brasileiro Câncer de Cabeça e Pescoço, 2019. Acesso em: 18 ago. 2023. Disponível em: <https://www.gbcp.org.br/o-cancer-de-cabeça-e-pescoco-no-globocan-2018>.
- CONSOLARO, Renata Bianco et al. O tabaco é um dos principais fatores etiológicos do câncer bucal: conceitos atuais. **Revista Odontológica de Araçatuba**, p. 63-67, 2010.
- DA SILVA, Brenda Sousa et al. Conhecimento dos Cirurgiões-Dentistas da rede pública sobre câncer bucal: Revisão de literatura. ID on line. **Revista de psicologia**, v. 12, n. 42, p. 1018-1026, 2018.
- DE ALBUQUERQUE, Ana Carolina Lyra et al. Diagnóstico e tratamento de mucocele labial: relato de caso. **Revista Saúde & Ciência Online**, v. 4, n. 1, p. 25-31, 2015.

---

DE ALMEIDA, FERNANDA CAMPOS SOUSA et al. Fatores prognósticos no câncer de boca. **REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**. v. 15, nº 15, p. 471-478, 2011.

DE BRITO SOUZA, Lumena Raquel et al. Conhecimento acerca do câncer bucal e atitudes frente à sua etiologia e prevenção em um grupo de horticultores de Teresina (PI). **Revista Brasileira de Cancerologia**, v. 58, n. 1, p. 31-39, 2011.

DE CARVALHO, Joice Castro; DA ROCHA DUQUE, Ana Cristina. O papel do Cirurgião-Dentista no diagnóstico precoce do Carcinoma Espinocelular bucal The role of the dentist in the early diagnosis of oral squamous cell carcinoma. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 5, p. 19555-19560, 2021.

DE SOUZA, Luis Gustavo Schlickmann et al. Índice de acerto da hipótese do diagnóstico clínico e diagnóstico anatomopatológico: experiência do serviço de cirurgia bucomaxilofacial de um hospital oncológico. **RSBO**, v. 19, n. 2, p. 395-402, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER - INCA. José Alencar Gomes da Silva. **Coordenação de Prevenção e Vigilância Estimativa 2016: incidência de câncer no Brasil**. Rio de Janeiro: INCA, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER (INCA). **Estimativa 2023: incidência de câncer no Brasil**. Rio de Janeiro: INCA, 2022.

KNIEST, Greicy et al. Frequência das lesões bucais diagnosticadas no Centro de Especialidades Odontológicas de Tubarão (SC). **RSBO**, v. 8, n. 1, p. 13-8, 2011.

LEMONS JÚNIOR, A. D. et al. Câncer bucal: diagnóstico e tratamento. **REVISTA BRASILEIRA DE ODONTOLOGIA**, v. 60, n. 3, p. 218-223, 2013.

LOMBARDO, Eduardo Madruga et al. Leucoplasia bucal: considerações a respeito do tratamento e do prognóstico. **Revista da Faculdade de Odontologia de Porto Alegre**, v. 59, n. 1, p. 34-41, 2018.

LOPES, Geovana Martins et al. Conhecimento dos cirurgiões dentista sobre o câncer de boca e orofaringe. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, p. e14711931663-e14711931663, 2022.

MARTINS, Andréa Maria Eleutério de Barros Lima et al. Prevalence of oral cancer self-examination among elderly people treated under Brazil's Unified Health System: household health survey. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, p. 1085-1098, 2015.

MENDES, Breno et al. A importância do cirurgião-dentista no diagnóstico e acompanhamento do câncer de boca. **Journal of Multidisciplinary Dentistry**, v. 10, n. 2, p. 106-11, 2020.

NUNES, Rafaela Gaião et al. Tratamento de mucocele de subtipo de extravasamento através de biópsia excisional em lábio inferior. **ARCHIVES OF HEALTH INVESTIGATION**, v. 6, 2017.

OLIVEIRA, Adriano Santos Sousa et al. Câncer bucal e papilomavírus humano na perspectiva de agentes comunitários de saúde. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 43, n. 2, p. 410-424, 2019.

RANGEL, M. A.; LUCIETTO, A. L.; STEFANON, S. Câncer de boca: aspectos epidemiológicos e clínicos. **REVISTA BRASILEIRA DE CANCEROLOGIA**, v. 64, n. 2, p. 189-197, 2018.

SASSI, Laurindo Moacir et al. Prevalence of oral lesions in 25 years of Oral Cancer Prevention campaigns in Paraná State, Brazil, 1988 to 2013. **RSBO Revista Sul-Brasileira de Odontologia**, v. 11, n. 2, p. 134-137, 2014.

TORRES-PEREIRA, Cassius C. et al. Abordagem do câncer da boca: uma estratégia para os níveis primário e secundário de atenção em saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 28, p. s30-s39, 2012.

Advanced  
Kindergarten Prep Ages 4-5  
Getting Ready Age 3  
Tues-Thurs-Friday 9:00-1:00  
Are You Ready?  
Get Set  
**GO!**  
prepare to  
Shine!  
Register Now  
360 354-4549  
• Christian Perspective  
• Certified Teacher  
• Individual Assessment  
• Advanced Curriculum  
• In-Bout Readers  
• Creative Activities  
• and Learning Centers  
• Intro to Spanish



## PAUTAS FORMATIVAS (TAMBÉM) TRAZEM GENTE DENTRO: REFLEXÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS FORMATIVOS

DÉBORA DA SILVA MELO VALIANTE<sup>1</sup>

### RESUMO

Constituir-se formador de professores não é uma ação que se configura de um dia pro outro, são processos que ascendem e refletem as vozes das experiências acadêmica e profissional. As pautas formativas trazem dentro de si conteúdos, objetivos e as pessoas que o formador carrega nesse processo de referenciar suas escolhas. Neste artigo há um convite a refletir sobre pautas formativas a partir das Seis Propostas que Ítalo Calvino preparou como conferências para a Universidade Harvard, em 1985: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência. Embora estes títulos tenham sido trazidos pelo autor para falar da literatura, eles transcendem o tema e orientados por Almeida (2004) dialogam com os espaços formativos dos docentes. Por fim, o artigo propõe um olhar sobre as múltiplas dimensões formativas propostas por Placco (2006). Compreendê-las de forma inter relacional e como ocorrência simultânea promove desenvolvimento profissional. Refletir sobre pautas formativas a partir das propostas de Calvino e das dimensões propostas por Placco oferta ao formador possibilidades tanto autoformativas quanto de qualificação de suas ações junto aos docentes de uma Rede de Ensino.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional; Dimensões formativas; Pautas formativas; Reflexão.

### 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo traz reflexões acerca da elaboração de pautas formativas que possam elucidar o espaço dialógico, de reflexão e escuta em prol do desenvolvimento pessoal e profissional docente, uma vez que são indissociáveis.

Formadores e formandos são uma combinatória de experiências, informações, leituras, relações, sonhos, imaginação, desejos, frustrações e o formador não pode esquecer que o saber e a prática do professor que quer formar vai se basear em todos esses processos. É preciso ter clareza disso e lembrar que faz parte do processo humano o desenvolvimento de um olhar múltiplo, que capte a complexidade dos fatos e das pessoas (ALMEIDA, 2004, p.28).

<sup>1</sup> Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal de São Paulo. Mestre em gestão e Práticas Educacionais pela Universidade Nove de Julho. Formadora de professores do Ciclo de Alfabetização na Diretoria Regional do Ipiranga (SME/SP).

---

Nesta perspectiva compreende-se que o processo de construção de uma pauta formativa, com concepções claras e objetivos visíveis produzida para um coletivo docente de uma mesma Rede de Ensino deve ser, portanto, uma ação coletiva de formadores diretamente implicados neste processo de socialização formativa, de forma dialógica e reflexiva. Este processo de construção de pautas formativas promove também autoformação, uma vez que os formadores refletem sobre sua trajetória acadêmica e profissional a fim de qualificar o espaço formativo junto aos docentes.

Constituir-se formador de professores não é uma ação que se configura de um dia pro outro, são processos que ascendem e refletem as vozes da experiência acadêmica e profissional. As pautas formativas trazem dentro de si conteúdos, objetivos e as pessoas que o formador carrega nesse processo de referenciar suas escolhas.

Freire (1998, p. 25) afirma ser importante que “desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

O processo de formação expõe uma articulação entre formação pessoal e profissional. É uma forma de encontro e socialização de experiências vivenciadas. Mesmo a autoformação pelo estudo e reflexão individual não deixa de ser uma forma de confronto com as experiências vivenciadas por outros.

A formação como processo coletivo, reflexão conjunta se torna mais produtiva se e quando compartilhada, por isso deve reservar tempo e ocasiões para o desenvolvimento de atitudes de cooperação. Ela pode se desenvolver num contexto de coletividade, articular-se com as escolas, seus projetos, no sentido de que o profissional muda a instituição e com a instituição, como defende Nóvoa (1992), e busca a consolidação de um coletivo profissional construtor de saberes e valores próprios.

O processo de formação é ato político, contextualizado histórica e socialmente e, portanto, deve ser pensado numa perspectiva local, no território da U.E e global, numa visão em Rede Municipal de Ensino.

Ao elaborar uma pauta formativa reflexiva o espaço deve ser dialógico e reflexivo, com o cuidado, portanto para não controlar a conduta dos professores a fim de homogeneizar as práticas. Pautas formativas não devem funcionar como uma espécie de “corretivo” das práticas docentes, e nem campo de validação dos tipos de saberes que devem circular no exercício da docência, ou como se deve proceder no ofício.

A formação não garante a contextualização nem a articulação entre o desenvolvimento pessoal dos professores e o desenvolvimento organizacional da escola. É necessário superar a dicotomia entre a formação restrita a estudos reflexivos e a ação instigada pelos projetos de ação. O processo de formação contínua deve ser apoiado na ação-reflexão-ação, e isto deve acontecer num trabalho participativo, de troca entre todos os envolvidos.

Múltiplas dimensões são acionadas no contexto de formação docente e essas dimensões devem ser consideradas em um contexto mais amplo, sob a perspectiva de um currículo que o respalde, e da dimensão humana, alvo de nosso trabalho.

---

Além disso, é necessário um cronograma formativo cujo planejamento seja visível garantindo oportunidades de antecipações, estudos e possibilitando que os professores dialoguem, analisem, problematizem, façam trocas e reflitam na e sobre a ação, concretizando, assim, a formação contínua.

Entendida dessa maneira, a pauta formativa agrega ações que vão além das deficiências da formação inicial ou, ainda, da resolução dos problemas imediatos do cotidiano da sala de aula e escola em geral. O objetivo é que se tenha a escola como um espaço de tematização dos problemas à luz da realidade social, aproximando-a das relações sociais, políticas e culturais. A formação não é um espaço de aplicação de estratégias pedagógicas, mas sim um espaço onde se possa repensar, coletivamente, ações políticas, com responsabilidades comuns e partilhadas.

Alguns obstáculos acabam por interferir constantemente na elaboração de uma pauta formativa reflexiva e dialógica: instituir uma modalidade de aprendizagem em ruptura com a experiência; compreender a relação entre a teoria e a prática num mero registro de aplicação e transferência; desvalorizar a inquirição, privilegiando as respostas por oposição às perguntas; privilegiar a repetição de informações sem se preocupar com o público que se diferencia a cada formação.

A ação formativa reflexiva vincula teoria e prática e compreende a produção de conhecimento docente. Seu papel não se restringe a informar. Ela deve ser a referência para análise, reflexão e crítica a partir do conhecimento que o professor já construiu em sua experiência docente. Ou seja, o espaço formativo deixa de ser um campo de aplicação dos saberes e passa a ser um espaço de reflexão sobre a prática, de forma sistematizada e próxima da realidade em que se insere. Mas, faz-se necessário argumentar que “a prática por si só não é formadora; ela pode tornar-se objecto de análise, de reflexão e compreensão com ajuda de um referencial teórico” (FERREIRA, p.218, 2009).

Este artigo convida-nos a refletir sobre pautas formativas à luz da literatura conduzida por Ítalo Calvino, proposto por Almeida (2004). Algumas dimensões trazidas por Placco (2006) concluem o artigo como convite à reflexão em prol do desenvolvimento profissional do formador e docentes sob sua responsabilidade formativa.

## **2. A AÇÃO REFLEXIVA NAS PAUTAS FORMATIVAS**

A atividade reflexiva trazida nas pautas formativas deve ultrapassar as problemáticas particulares que ecoam da experiência imediata do professor e, portanto, também do formador. Pensando como Rede de Ensino deve se inserir a cultura institucional da qual participam os professores e as finalidades e sentidos sociais, culturais e políticos que perpassam e orientam o trabalho escolar e a própria prática de ensino do professor. “Esse situar dialético, por assim dizer, ajudará a esclarecer a natureza social e política das restrições estruturais e ideológicas com que os professores se deparam diariamente” (GIROUX, 1986, p. 253).

Zeichner (1993), defende a mesma ideia de atividade reflexiva em situação relacional. A prática reflexiva deve ser considerada como uma prática eminentemente social, portanto, só passível de ser desenvolvida como uma ação compartilhada coletivamente.

---

Além da necessidade relacional e da cultura institucional nas atividades reflexivas dos professores, há ainda que se observar a importância de reflexões de práticas reais, vivenciadas no cotidiano da escola em que o docente atua, atentando-se para não desconectá-las do contexto Educacional da Rede de Ensino.

Ainda sobre isso, Schön (1995) afirma que a formação inclui um forte componente de reflexão a partir de situações de práticas reais que passa também por uma educação para a reflexão. Ele distingue a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, que são consideradas à luz de um sistema de apreciação formado pelos conhecimentos profissionais que o profissional vai adquirindo, e também pelas teorias, experiências e valores que lhe são próprios.

É importante também ressaltar, com Alarcão (1996), que a reflexão não é apenas um processo psicológico, individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais independentes de conteúdos, do contexto e das interações. A reflexão implica na imersão consciente do homem no mundo e suas experiências, um mundo carregado de valores, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A “reflexão-ação torna a prática pedagógica do professor mais adequada aos objetivos visados e ao contexto social em que se desenvolve a estratégia” (ALARCÃO, 1996, p.59).

Freire (1998) escreve que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.43).

Nessa postura reflexiva e o *habitus* correspondente a ela, Perrenoud (2002), afirma que não se constroem de forma espontânea. Ao desejar transformar o ofício de professor em uma profissão plena e integral, a formação – inicial e contínua – deve desenvolver a postura reflexiva e oferecer os saberes e o *savoir-faire* correspondentes, pois “cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre sua prática; porém, se esse questionamento não for metódico nem regular, não vai conduzir necessariamente a tomada de consciência nem a mudanças” (PERRENOUD, 2002, p. 43).

Nesse sentido, a reflexão restrita à prática individual, desconectada das questões políticas, sociais e estruturais da instituição onde atua o docente, e distantes da realidade educacional nacional e mundial, não transforma o espaço de formação docente promotor de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

O processo de reflexão pode ser uma postura individual dos docentes de uma instituição, mas sem a possibilidade de troca e a sistematização do espaço de socialização desse processo, as mudanças ficam somente orbitando ao redor da mesmice.

A possibilidade de os profissionais, através da construção de soluções para os problemas com os quais se depara, se tornarem autores de suas práticas e não apenas aplicadores e reprodutores de soluções que alguém possa pensar traz um sentido de autoria e de reconhecimento ratificando a estruturação da identidade própria deixando transparecer o modo como cada pessoa procura resolver e gerir os problemas e os dilemas que traz o ‘ser professor’. Sobre isso é necessário afirmar, de acordo com Apple & Jungles (apud NÓVOA, 1992, p. 156):

---

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços; a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que tem entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos.

O processo de formação “pressupõe uma reflexão cuidada quer tanto aos conteúdos, quer quanto às finalidades e metodologias que permitem a apropriação e o desenvolvimento de competências reflexivas e metarreflexivas conducentes a um processo de hetero e de autoidentificação” de acordo com SÁ-CHAVES (2005, p. 7).

### **3. DIRETRIZES PARA PAUTAS FORMATIVAS INSPIRADAS NAS PROPOSTAS DE ÍTALO CALVINO**

Em 1984, Italo Calvino foi convidado a fazer um ciclo de seis conferências que acontecem durante um ano acadêmico na Universidade de Harvard, em Cambridge, a *Charles Eliot Norton Poetry Lectures*. A tradição iniciou-se em 1926.

Com tema a ser definido pelo próprio conferencista, Calvino transcende sobre os valores literários que são, para além do que propôs, valores de vida. Ele identifica seis qualidades que a literatura deve salvar – leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade, consistência –, virtudes a nortear não apenas a atividade dos escritores, mas cada um dos gestos de nossa existência. O escritor viaja pelo mundo através da literatura e discorre também por entre memórias e trechos autobiográficos.

Calvino não chegou a terminar a conferência, o sexto item, consistência, ficou somente no tema e esboços. O escritor faleceu sem ministrar o que propôs, mas deixou organizado, sobre sua escrivaninha, pronto para ser anunciado aos quatro cantos do mundo. Organizado posteriormente em livro e traduzido para vários idiomas, o trabalho chama-se, em português, *Seis Propostas para o Próximo Milênio*.

Almeida (2004) propõe diretrizes para a formação dos professores a partir das categorias atribuídas por Calvino para a literatura. Para ela, as “diretrizes para a formação de professores devem referir-se a indicações que levem a termo um projeto de formação que os considere como o Homem que, antes de ser profissional, é uma pessoa integral” (ALMEIDA, 2004, p. 23).

E afirma, ainda, que:

[...] quando se fala de formação, fala-se de educação, civilização, cultura; entra-se no terreno dos valores e símbolos, num processo que tem como intencionalidade a construção do Homem, em sua trajetória completa, e não apenas num determinado momento de seu desenvolvimento (ALMEIDA, 2004, p. 22).

Para a relação com a construção de pautas formativas vamos utilizar as categorias de Ítalo Calvino conduzidas por Almeida (2004): (1) *exatidão*, (2) *rapidez*, (3) *visibilidade*, a (4) *multiplicidade*, a (5) *leveza* e, por fim (6) a *consistência*.

---

Sobre a (1) *exatidão*, a autora comunica a importância de um projeto bem definido e calculado para a formação de professores, com as finalidades propostas claramente explicitadas. Os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação devem estar alinhados à proposta pedagógica. A pesquisa também deve ser alvo da exatidão que se procura na formação. Dessa forma, compreende-se que uma pauta formativa participa de um cronograma que, por sua vez deve ser visível e ter objetivos bem definidos.

Quanto a (2) *rapidez*, tem-se em Calvino (1990) a analogia aos deuses Mercúrio e Vulcano que apresentam duas funções vitais complementares e inseparáveis, a sintonia no mundo que nos rodeia e a focalização como concentração construtiva. Como diretriz formativa, Almeida (2004) utiliza-se dessa proposta para colocar-nos a importância da comunicação interpessoal, da atuação relacional que mantenha: um olhar atento, um ouvir ativo e um falar organizado.

A (3) *visibilidade* traz Dante no Purgatório com a seguinte frase: “Chove dentro da alta fantasia”. Segundo Almeida (2004) um processo de formação de professores deve ter espaço para expressão da sensibilidade, desenvolvimento da imaginação e criatividade. E para isso, propõe um olhar para a interação com o outro, com a cultura e a interação com o outro a partir da cultura.

Sobre a (4) *multiplicidade* Calvino (1990) traz a literatura de Gadda, *Aquela confusão louca da via Merulana*, que apresenta o mundo sem atenuar sua complexidade. Essa proposta se aplica, no processo formativo, com a necessidade de um olhar múltiplo sobre a diversidade, sobre a complexidade dos fatos e das pessoas. Um olhar que não tem respostas pra tudo, mas que busca resolver problemas, selecionar, organizar e interpretar informações sem dissolver o pessoal, o cognitivo e o afetivo do profissional professor.

Na (5) *leveza* Calvino (1990) expõe como Perseu, o único herói capaz de decepar a cabeça da Medusa, se utiliza dos diferentes pontos de observação para, sobre suas sandálias aladas, derrotar Medusa.

Relacionando com a formação de professores, Almeida (2004) coloca a *leveza* como ação que contempla vários pontos de vista para se atingir os objetivos propostos. É necessário a colaboratividade, o respeito e a percepção da riqueza que os múltiplos pontos de observação ofertam à formação docente.

E por fim, mas não finalizado por Calvino, Almeida (2004) utiliza-se do valor da (6) *consistência* para retomar a importância da articulação de todos os outros valores num projeto de formação de professores que seja, de fato, consistente.

Um projeto de formação de professores consistente apresenta, segundo Almeida (2004): uma intencionalidade bem definida; *rapidez* na comunicação efetiva que alcance a todos; *visibilidade* desenvolvida na valorização e respeito ao outro; atenção à *multiplicidade*, pois esta promove riqueza de ideias; e, por fim *leveza* na busca pelos objetivos, envolvendo flexibilidade e empatia.

A partir da articulação desses valores com as dimensões da formação docente e entendendo os instrumentos formadores numa perspectiva inter-relacional, sincrônica e dialética é que propõe-se a construção de pautas formativas em que se perceba a coletividade em prol da Educação Pública de qualidade, com objetivo de formar cidadãos críticos e uma sociedade mais justa.

---

#### 4. DIMENSÕES FORMATIVAS EM PAUTA

Placco (2006) propõe a necessidade de a formação do professor desencadear o desenvolvimento profissional em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas. As dimensões propostas são: (1) formação técnico-científica; (2) formação continuada; (3) humano-interacional ou do trabalho coletivo; (4) dos saberes para ensinar; (5) crítico-reflexiva; (6) avaliativa; (7) ética e política; (8) estética e cultural.

Essas dimensões dialogam e, não devem ser analisadas sem se considerar a sincronicidade que legitima sua importância no processo de formação de professores. Quando tomamos consciência dessas dimensões em sua coocorrência e relações dialéticas “abre-se a possibilidade de processos formativos em que sentidos (da ordem do pessoal) e significados (da ordem do coletivo) são construídos por meio de relações pedagógicas e pessoais significativas, seja cognitiva, seja afetivamente” (PLACCO, 2006, p.253).

Placco (2006) afirma que a conscientização das especificidades de cada dimensão da formação, bem como de sua ocorrência simultânea, promove ao professor uma formação integral, completa e satisfatória que desencadeia desenvolvimento profissional.

Sobre a dimensão (1) formação técnico-científica considera-se a valorização incontestada dos conhecimentos técnico-científicos da área e sua contínua ampliação e diversificação.

A dimensão (2) formação continuada expõe a necessidade de permanente atualização do professor nesse movimento de dialogar com sua própria área.

A dimensão (3) humano-interacional ou do trabalho coletivo explicita a importância dos espaços coletivos de interação dos professores em torno de um projeto de escola e são nestes espaços em que o compromisso com a formação do estudante se funde com a autoformação do próprio professor.

Sobre a dimensão (4) dos saberes para ensinar tem-se o conhecimento sobre os procedimentos didáticos que sejam mais úteis e eficazes para a tarefa didática que o professor deve desempenhar.

Freire (1998) também discorre sobre diversos pensamentos a respeito dos saberes necessários à prática docente dos quais o profissional deve ter para que haja autonomia: a importância da pesquisa, a criticidade, a estética e ética, a reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, a consciência do inacabado, a alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, a curiosidade, o comprometimento, a compreensão de que a educação é ideológica, entre outros saberes.

A dimensão (5) crítico-reflexiva concerne ao pensar crítico sobre o agir, e sobre o pensar e sentir, envolvendo questões sobre as origens e significados dos princípios e valores, certezas e confianças, saberes e conhecimentos que incluem aspectos da vida pessoal e profissional.

A dimensão (6) avaliativa transpassa todas as outras dimensões e é inerente a cada uma considerando-se a necessidade de constante avaliação do processo formativo.

As dimensões (7) ética e política dizem respeito à visão de educação que se tem, bem como seus objetivos frente ao determinado tipo de sociedade que se deseja, ao tipo de homem que se quer formar.

---

E por fim, as dimensões (8) estética e cultural permitem ao docente aproximar-se de sua cultura e identificar componentes importantes para sua formação identitária, como pessoa e profissional.

Essas dimensões exploradas por Placco (2006) não são compreendidas de maneira isolada, compartimentadas, mas inter-relacionadas. No processo de formação o professor é provocado simultaneamente em todas essas dimensões, mesmo que não seja a intenção do formador.

Sob esses aspectos e se considerando que o objeto do trabalho docente são seres humanos, lidar com o desenvolvimento profissional e a formação do educador é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa transformação como resultado de sua intencionalidade.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre pautas formativas a partir das propostas de Calvino e das dimensões propostas por Placco oferta ao formador possibilidades tanto autoformativas quanto de qualificação de suas ações junto aos docentes de uma Rede de Ensino.

Pautas formativas dialógicas e reflexivas carregam leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência e trazem dentro de si as múltiplas vozes da trajetória profissional do formador.

#### 5. REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. (org.). **Formação Reflexiva de professores: Estratégia de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALMEIDA, Laurinda R. Diretrizes para a formação de professores: uma releitura. IN: ALMEIDA, Laurinda R. e PLACCO, Vera M. N. S. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. 9ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FERREIRA, Fernando I. As lógicas de formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. IN: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de Professores**. Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7a.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PLACCO, Vera M. N. de S. Perspectivas e Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, XIII**, 2006, Recife. Anais do XIII ENDIPE, Recife, PE: UFP.
- PERRENOUD, Philip. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- SÁ-CHAVES, Idália (org.). **Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos**. Portugal: Editora Porto, 2005.
- SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## APRENDIZAGEM ALÉM DOS LIMITES COGNITIVOS: PERSPECTIVAS PRÁTICAS SOBRE COMO AS EMOÇÕES E OS VÍNCULOS AFETIVOS IMPACTAM NO PROCESSO EDUCATIVO

ELAINE APARECIDA FORGASSIN CORRÊA<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo examina a interrelação entre aprendizagem e vínculo afetivo no contexto educativo, como educador ser arquiteto dessa magnífica construção social, chamada aprendizagem. Destacando a natureza social e relacional da aprendizagem, baseia-se nas teorias de Vygotsky (1978) e na importância das interações significativas. Enfatizando o papel do vínculo afetivo, o artigo explora como a conexão emocional entre educadores e alunos influencia positivamente a motivação, o engajamento e o desempenho acadêmico. Reconhecendo o vínculo afetivo como um facilitador da resiliência e confiança, o artigo destaca estratégias práticas para fortalecer essa dimensão, como o conhecimento individual, comunicação empática e a criação de ambientes inclusivos. Nesse contexto, o vínculo afetivo entre formador e professor, desempenha um papel crucial. Autores como Lev Vygotsky (1978), Carl Rogers (1961) e Paulo Freire (1996) têm explorado a importância desse vínculo na educação, defendendo que a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando há uma conexão emocional entre os envolvidos. Conclui-se que investir no desenvolvimento do vínculo afetivo na educação não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também contribui para o crescimento integral e emocionalmente saudável dos alunos.

**Palavras-chave:** Emoção; Interrelação; Prática pedagógica; Teias das relações humanas; Vínculo afetivo.

### 1. IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO AFETIVO NA APRENDIZAGEM

A educação é um campo em constante evolução, e a compreensão da relação entre prática pedagógica, aprendizagem significativa e emoções desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos capazes, críticos e emocionalmente inteligentes. Este artigo explora a interconexão entre esses elementos, destacando a importância de uma abordagem holística no processo educativo.

A busca pelo entendimento da aprendizagem transcende as fronteiras do estritamente cognitivo, expandindo-se para as complexas teias das relações humanas. No

<sup>1</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Associação Educativa Campos Salles (1994). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica pela UNIFIEO, especialização Pós-graduação em Didática para o Ensino Superior pela Faculdade Campos Elíseos. Atualmente é professora de educação infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo e atua como assistente Técnico Educacional na Diretoria Regional de Ensino (Butantã).

---

epicentro deste debate encontra-se o papel vital desempenhado pelo vínculo afetivo no processo educativo. Longe de ser uma mera interação entre transmissor de conhecimento e receptor, a aprendizagem é um fenômeno profundamente enraizado nas conexões emocionais entre educadores e aprendizes. Este artigo explora essa dimensão essencial da educação, examinando como o fortalecimento do vínculo afetivo pode influenciar não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento integral dos indivíduos. À medida que adentramos nesse território complexo e emocionante, mergulhamos na compreensão de como as relações afetivas moldam, nutrem e enriquecem a jornada de aprendizagem.

A formação de indivíduos vai além da simples aquisição de conhecimento; ela envolve a construção de identidade, valores e competências. Nesse processo, as emoções desempenham um papel crucial, influenciando como os saberes são percebidos, assimilados e ressignificados. Neste artigo, será explorado a interseção entre emoção, aprendizagem e a ressignificação de saberes na formação de indivíduos. A teoria de Daniel Goleman sobre inteligência emocional destaca a importância de desenvolver habilidades emocionais para o sucesso acadêmico e social. Quando os alunos se sentem motivados, engajados e emocionalmente conectados ao conteúdo, a aprendizagem torna-se mais significativa e duradoura.

A aprendizagem, longe de ser um ato isolado, é um fenômeno intrinsecamente social. As teorias de Lev Vygotsky ressaltam que o conhecimento é construído através de interações sociais significativas. Nesse contexto, o papel do educador transcende a mera transmissão de informações; ele é um facilitador na construção de significados compartilhados. O ato de aprender não é apenas cognitivo, mas também emocional, destacando a importância das relações humanas no processo educativo.

O vínculo afetivo estabelecido entre educadores e aprendizes é uma força motriz que permeia todas as facetas do desenvolvimento humano. Este vínculo vai além do ambiente acadêmico, alcançando as esferas emocionais e sociais da vida do aprendiz. Mary Helen Immordino-Yang<sup>4</sup> destaca que as emoções desempenham um papel crucial no processo de tomada de decisões e na consolidação do aprendizado.

A mensagem da neurociência social e afetiva é clara: já não podemos pensar na aprendizagem como algo separado ou perturbado pela emoção, e já não podemos concentrar-nos apenas no nível do aluno individual na análise de estratégias eficazes para o ensino em sala de aula. Alunos e professores interagem socialmente e aprendem uns com os outros de maneiras que não podem ser feitas com justiça examinando apenas os aspectos cognitivos “frios” das habilidades acadêmicas. Tal como outras formas de aprendizagem e interação, a construção do conhecimento acadêmico envolve a integração da emoção e da cognição no contexto social.

Um vínculo afetivo positivo tem um impacto direto no engajamento e na motivação dos aprendizes. Estudantes que se sentem conectados emocionalmente aos seus educadores têm uma predisposição maior para participar ativamente das atividades de aprendizagem. O ambiente afetivo positivo cria um solo fértil para o florescimento da curiosidade e da busca pelo conhecimento, moldando a atitude do aprendiz em relação à aprendizagem.

A prática pedagógica refere-se às estratégias e métodos utilizados pelos educadores para facilitar a aprendizagem dos alunos. Segundo Paulo Freire, a educação é um ato político

---

e cultural, onde o professor desempenha o papel de mediador entre o conhecimento e o aluno. Nesse contexto, a prática pedagógica deve ser reflexiva, contextualizada e adaptada às necessidades individuais dos estudantes.

A prática pedagógica eficaz reconhece a interconexão entre ensino, aprendizagem e emoções. Estratégias que promovem a participação ativa dos alunos, estimulam a reflexão crítica e incorporam elementos emocionais contribuem para um ambiente educacional mais enriquecedor. Professores que compreendem as emoções dos alunos podem adaptar suas abordagens, criando uma atmosfera propícia à aprendizagem significativa.

O entendimento das peculiaridades individuais dos aprendizes é essencial. Conhecer suas histórias, interesses e desafios cria uma base para estabelecer conexões mais profundas. Durante os encontros, nas formações, os professores relatavam situações vivenciadas de sua vida particular, buscando uma ressignificação desses momentos junto com seus pares durante a formação.

A escuta ativa e a empatia são fundamentais para construir um vínculo afetivo sólido. A capacidade de compreender as emoções e necessidades dos aprendizes cria um ambiente de confiança e respeito. Como exemplo de comunicação empática, podemos citar um professor que durante o curso, relatou que umas de suas práticas foi inadequada, devido a falta de um conhecimento abordado na formação, porém ele teve a coragem de relatar publicamente entre seus pares durante a formação.

A criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde cada voz é valorizada, contribui para fortalecer o vínculo afetivo. A aceitação da diversidade enriquece as interações e promove um sentido de pertencimento. Segundo Rosaura Soligo.

O ambiente alfabetizador: fazer da sala de aula um espaço onde ricos estímulos de aprendizagem estejam sempre presentes. É um ambiente que promove um conjunto de situações de uso real de leitura e de escrita, em que os educandos têm a oportunidade de participar. Um ambiente alfabetizador não é apenas aquele em que aparecem diferentes tipos de texto, é mais que isso: é aquele que tem diferentes tipos de texto que são consultados frequentemente, com diferentes funções sociais. Eles devem ser substituídos de acordo com sua funcionalidade, além de estarem ao alcance do grupo. (SOLIGO, 2023)

À medida que avançamos para o futuro da educação, é imperativo reconhecer que o vínculo afetivo não é uma faceta secundária, mas uma parte integral do processo de aprendizagem. Os educadores são não apenas transmissores de conhecimento, mas arquitetos de experiências emocionalmente enriquecedoras que moldam o caráter e o intelecto dos aprendizes. Cultivar esse vínculo não é apenas uma abordagem pedagógica, mas uma filosofia educacional que busca não apenas encher mentes, mas nutrir corações.

## **2. ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO**

Como formadores de professores alfabetizadores, embarcamos em uma jornada que transcendeu as simples técnicas de ensino para abraçar os princípios fundamentais da alfabetização, inspirados na abordagem de Emilia Ferreiro. Esta prática pedagógica teve como objetivo não apenas transmitir conhecimentos, mas, acima de tudo, catalisar uma mudança profunda na maneira como percebemos e abordamos o processo de alfabetização.

---

Iniciamos nossa jornada com um profundo entendimento das teorias de Emilia Ferreiro. Reconhecendo que os professores alfabetizadores são agentes fundamentais na construção do saber, realizamos um diagnóstico inicial. Conversas abertas e avaliações permitiram-nos compreender as concepções iniciais dos professores sobre a alfabetização e identificar áreas específicas que necessitavam de desenvolvimento.

A formação teórica foi um pilar essencial. Exploramos os estágios da escrita propostos por Ferreiro e compreendemos a importância de reconhecer as hipóteses iniciais das crianças. As discussões não se limitaram ao entendimento teórico; foram momentos de reflexão sobre as práticas atuais e a necessidade de uma abordagem mais centrada no aluno.

Integrando a teoria à prática, desenvolvemos atividades que refletiam os princípios da abordagem construtivista. Incentivamos os professores a aplicarem estratégias de leitura compartilhada e a criar ambientes de escrita que desafiassem os alunos a expressar suas ideias de maneira criativa.

Fomentamos grupos colaborativos entre os professores formandos. Estes grupos não eram apenas locais de discussão, mas comunidades de aprendizagem onde os formadores eram facilitadores e os professores, coaprendizes. A troca de experiências práticas enriqueceu a compreensão coletiva e fortaleceu a confiança na aplicação das novas estratégias.

A avaliação não foi encarada apenas como um ponto de verificação de desempenho, mas como uma ferramenta reflexiva. Os professores foram incentivados a avaliar o progresso dos alunos não apenas em termos de resultados, mas também em relação às mudanças nas concepções e práticas pedagógicas.

A prática foi enriquecida por sessões de observação e feedback construtivo. Os formadores não foram meros observadores, mas colaboradores que forneceram orientação individualizada. Esse diálogo contínuo fortaleceu a confiança dos professores formandos na aplicação das novas abordagens.

Reconhecendo a importância da tecnologia na educação moderna, incorporamos recursos tecnológicos de maneira equilibrada. Aplicativos educativos e plataformas online foram integrados para diversificar as estratégias de ensino, mantendo o foco na individualidade dos alunos.

A aprendizagem foi uma jornada contínua. Implementamos sessões de atualização regular para manter os professores formandos informados sobre as últimas pesquisas, práticas e tendências em alfabetização. O ambiente de aprendizado mútuo se estendeu além do treinamento inicial, criando uma comunidade de prática vibrante.

Ao refletir sobre essa prática pedagógica, percebemos que não estávamos apenas formando professores alfabetizadores; estávamos co-construindo uma visão compartilhada da alfabetização como uma jornada única e pessoal para cada criança. Essa abordagem transformadora reforça a crença de que, ao capacitar os professores, estamos, por extensão, capacitando cada aluno a trilhar seu caminho único na conquista da leitura e escrita. O aprendizado é uma viagem contínua, e esta prática pedagógica é uma celebração do compromisso de cada formador e professor formando com o florescimento do saber em todas as suas nuances.

---

Como formadores de professores alfabetizadores, nossa jornada foi marcada por uma evolução significativa que transcendia as simples técnicas de ensino. Inspirados pelos princípios fundamentais da alfabetização propostos por Emilia Ferreiro (1985), nossa prática pedagógica assumiu um propósito mais amplo e profundo. O cerne dessa abordagem não estava apenas na transmissão de conhecimentos, mas, primordialmente, na busca por catalisar uma mudança radical na maneira como percebíamos e abordávamos o processo de alfabetização.

Ao adotarmos os princípios propostos por Emilia Ferreiro (1985), mergulhamos em uma compreensão mais abrangente da construção do conhecimento durante o processo de alfabetização. A concepção de Ferreiro sobre a escrita como uma construção ativa e individual do aprendiz desafiou paradigmas tradicionais, incentivando-nos a repensar as práticas pedagógicas convencionais.

Nossa abordagem abandonou o ensino meramente baseado em cartilhas e métodos lineares. Em vez disso, incorporamos atividades interativas, exploratórias e contextualizadas, permitindo que os futuros professores compreendessem a complexidade da construção da linguagem escrita. Esse afastamento do ensino tradicional não apenas proporcionou uma compreensão mais profunda do processo de alfabetização, mas também promoveu o desenvolvimento de habilidades críticas nos educadores em formação.

A mudança mais significativa foi, sem dúvida, na forma como percebíamos a alfabetização. Não mais encarávamos esse processo como uma mera transferência de habilidades mecânicas, mas como uma jornada individual e única para cada aprendiz. Ao internalizar essa perspectiva, incentivamos os professores a se tornarem facilitadores do processo, adaptando suas práticas ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno.

O objetivo central da nossa abordagem era catalisar uma mudança profunda no entendimento e na prática dos futuros professores. Ao promover uma alfabetização mais significativa e autêntica, almejávamos não apenas transmitir informações, mas criar profissionais reflexivos e sensíveis às nuances do desenvolvimento linguístico.

Claro, essa jornada não foi isenta de desafios. Enfrentamos resistência às mudanças propostas e questionamentos sobre a eficácia dessa abordagem. No entanto, esses desafios serviram como oportunidades para reflexão e aprimoramento contínuo, consolidando nossa convicção de que a abordagem centrada no aprendiz era essencial para a formação de professores alfabetizadores mais eficazes.

Ao longo dessa jornada, percebemos que formar professores não se tratava apenas de transmitir conhecimentos, mas de inspirar uma transformação profunda na maneira como entendemos e abordamos a alfabetização. Ao abraçarmos os princípios de Emilia Ferreiro, construímos não apenas educadores, mas agentes de mudança comprometidos com uma educação mais inclusiva e significativa.

### **3. TEIAS DE CONEXÃO ALÉM DO CONHECIMENTO**

Ao longo deste artigo, exploramos a intrínseca e profunda relação entre o vínculo afetivo e a aprendizagem. Em cada palavra, a intenção foi desvelar não apenas o lado cognitivo do processo educativo, mas também a essência emocional que permeia cada sala de aula, cada interação entre educadores e aprendizes.

---

O entendimento de que a aprendizagem é uma construção social, onde as emoções desempenham um papel preponderante, nos coloca diante de uma responsabilidade singular como educadores. O vínculo afetivo, essa sinfonia de conexão humana, não é uma faceta adicional; é a cola que transforma informações em conhecimento significativo e duradouro.

Numa sinfonia de aprendizagem, o vínculo afetivo entre educadores e aprendizes emerge como a melodia que eleva a experiência educacional a novas alturas. A aprendizagem, impulsionada por essa conexão emocional, transcende os limites das paredes da sala de aula e estabelece a base para o florescimento holístico dos indivíduos. À medida que continuamos a explorar as interseções entre a mente e o coração na educação, é evidente que o vínculo afetivo é a cola que une não apenas conceitos acadêmicos, mas também almas sedentas de conhecimento e compreensão.

Ao contemplarmos as estratégias para fortalecer esse vínculo, desde o conhecimento individual dos aprendizes até a promoção de um ambiente inclusivo, percebemos que estamos moldando não apenas mentes ávidas por conhecimento, mas também corações ansiosos por compreensão e aceitação.

As implicações do vínculo afetivo na motivação e no engajamento dos aprendizes são palpáveis e significativas. Um ambiente onde as emoções são valorizadas torna-se um solo fértil para o florescimento da curiosidade e da paixão pela aprendizagem. Testemunhamos, assim, não apenas alunos, mas seres humanos em desenvolvimento, cada um com uma história única e potencial ilimitado.

Ao examinarmos o futuro da educação, é evidente que a consideração cuidadosa do vínculo afetivo não é apenas uma escolha pedagógica; é uma necessidade vital. Estamos esculpindo não apenas profissionais competentes, mas cidadãos compassivos e resilientes, preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante evolução.

Nas salas de aula do amanhã, que estejamos conscientes do poder das palavras de encorajamento, do impacto do toque humano, e da força transformadora do cuidado mútuo. Pois, no final das contas, a aprendizagem é mais do que a mera transmissão de fatos; é a construção de pontes entre mentes e corações, é a formação de indivíduos que não apenas sabem, mas também sentem, compreendem e, acima de tudo, se conectam uns aos outros. Que possamos, como educadores, ser arquitetos dessa magnífica construção social chamada aprendizagem.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Ferreiro, E. (1985). **Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas**". São Paulo: Editora Artmed.

Vygotsky, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. 1978. Harvard University Press.

. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

2. GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que define o que é Ser Inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. 318p

3. VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. 1978. Harvard University Press.

4. IMMORDINO-YANG, Mary Helen. **Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience**. Editora: W. W. Norton & Company, 2016.

---

5. Ministério da Educação. (Escola Ativa: Alfabetização do Educador.) Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5707-escola-ativa-alfabetizacao1-educador&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5707-escola-ativa-alfabetizacao1-educador&Itemid=30192). Acesso em: 20 de novembro de 2023.6.

ROGERS, Carl R. **On Becoming a Person**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1961.



## O CONSUMO ALIMENTAR INFANTIL E AS INFLUÊNCIAS DO MARKETING

FERNANDA DOS SANTOS IKIER<sup>1</sup>

### RESUMO

A infância representa uma fase crítica para o estabelecimento de hábitos alimentares, sendo essencial que as famílias introduzam alimentos saudáveis, criando memórias afetivas associadas a eles. As crianças, devido ao menor senso crítico e maior exposição a propagandas, são mais suscetíveis à influência da mídia em comparação aos adultos. Essa influência contribui para o aumento do consumo de alimentos ultraprocessados, que, por sua vez, está correlacionado com taxas crescentes de obesidade e sobrepeso infantil. O presente estudo tem como objetivo principal identificar como a mídia exerce impacto sobre o consumo alimentar infantil. O trabalho consiste em uma revisão bibliográfica, utilizando os descritores consumo alimentar, publicidade, infância, introdução alimentar e marketing alimentar. Destaca-se o aumento da ingestão ultraprocessados no consumo alimentar de crianças e seus efeitos adversos na saúde. Além disso, salienta-se que o aumento no consumo não se restringe apenas à renda familiar, mas também envolve fatores sociais. Como resposta a esses desafios, o governo implementou programas de conscientização, incluindo o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Bolsa Família e o Meu Pratinho Saudável. A mídia exerce uma influência significativa no consumo alimentar infantil, dada a capacidade cognitiva diminuída das crianças devido à sua imaturidade.

**Palavras chaves:** Alimentos Saudáveis; Ciclos da Vida; Obesidade.

### INTRODUÇÃO

A infância é uma fase de transformações físicas, sociais, psicológicas e alimentares, onde o indivíduo começa a formar seus gostos e hábitos alimentares. (LANES et al., 2012).

As crianças principalmente em idade escolar (dos 6 aos 12 anos), possuem uma grande exposição a tais veículos de comunicação e grande influência no consumo alimentar familiar, representando cerca de 80% decisão nas compras. São vistas pelas empresas como consumidores diretos, sendo motivadores das compras familiares (WASHINGTON; 2006).

Nítida a mudança no padrão alimentar da população brasileira, uma pesquisa feita no Brasil em 2018 aponta que a aquisição de alimentos ultra processados e processados chega a ser 3 vezes maior do que era no período de 2002-2003 (MARTINEZ, 2019).

<sup>1</sup> Graduada em Educação Física e Pós Graduada em Psicologia do Esporte - FMU/SP. Graduada em Pedagogia - FAMOSP. Professora e Coordenadora de Esportes na rede particular. Professora de Educação Infantil na PMSP.

---

Alguns fatores que podem interferir positivamente para essa mudança alimentar podem se destacar: inserção da mulher no mercado de trabalho, pois temos a diminuição do tempo dedicado para a preparação de alimentos, a globalização que vai trazer o acesso mais rápido a alimentos prontos para o consumo, e dentre os principais pontos a influência da mídia (WHASINGTON, 2006).

O marketing é definido como processo gerencial onde os indivíduos obtêm o que necessitam e desejam por meio da troca por outros produtos ou valores. Tendo sempre como objetivo final satisfazer um grupo de consumidores. A indústria irá apostar principalmente em produtos alimentícios, que além de estarem relacionados a uma necessidade fisiológica, estarão associados a um papel emocional. (LANNES, 2012).

### **A FORMA DE PERSUASÃO**

A forma utilizada pelas empresas para maior persuasão do consumidor são as propagandas repletas de informações, veiculadas através das mídias como rádio, televisão e internet, que terão como principal intuito fazer o consumidor adquirir tal produto, sempre associando a um benefício seja ele real ou irreal (BRUCE AS, 2013).

Conforme a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), foram realizadas pesquisas sobre o consumo alimentar dos Escolares durante os sete dias da semana, sobre dados de “alimentos não saudáveis”, o consumo de guloseimas por todas as capitais em 2019, teve como resultado de 42,9%. Sobre todas as capitais pesquisadas, São Paulo com 43,0% é a capital com maior número (IBGE, 2023).

Ultimamente, a comercialização de alimentos ultraprocessados tem sido o foco de debates internacionais, especialmente no que diz respeito às crianças. Alguns alimentos mais comercializados para este público são; refrigerantes, cereais matinais açucarados, e *fast foods*, tendem a terem elevados níveis de gordura, açúcar, sal, e possuem alta densidade energética sendo pobres no quesito micronutrientes (Manuel, 2008).

Segundo POF (Pesquisa de Orçamento Familiar) feita em 2016 mostra que a alimentação das crianças brasileiras é deficiente de frutas, legumes e verduras e tem um consumo excessivo de alimentos ultraprocessados (Monteiro, 2010).

De acordo com a OMS, quando se trata das crianças os principais comportamentos de risco estão associados a inatividade física e ao consumo alimentar inadequado (WHO, 2014).

Os aumentos desses dados demonstram a maior eficiência das propagandas sobre alimentos industrializados, que são veiculados no meio que o escolar convive (SILVA ET AL, 2018).

Segundo a OMS podemos observar que o número de adolescentes e crianças em obesidade e sobrepeso praticamente triplicou nos últimos anos, aumentando também os índices de doenças crônicas não transmissíveis. Além disso a OMS identificou o marketing de alimentos, como o fator principal para o consumo de tais alimentos que contém alimentos um alto teor de açúcar, gorduras, sódio e baixo valor nutricional. A infância da formação dos hábitos alimentares, é quando se formam seus costumes e gostos e sua preferência, os hábitos adquiridos podem interferir diretamente na fase adulta. A faixa etária infantil, é mais afetados pelo o marketing televisivo, fazendo que as crianças mudem seu hábitos alimentares

---

para seguir o que foi dito em tal propaganda ou em mídias sociais, que contem anúncios com personagens de desenho animados, famosos, com músicas que chamam atenção ou simplesmente por ser bonito, e facilmente acabam pedindo para os responsáveis adquirirem tais produtos. As empresas realizam esses anúncios que muitas das vezes não possuem veracidade e são baseados em exageros para aumentar o índice de vendas. Por isso é essencial abordar esses assuntos já que o marketing no mercado alimentar infantil e a obesidade são relevantes ao meio acadêmico, principalmente na responsabilização da família, da sociedade e do Estado, como protetores da infância.

## **A FORMAÇÃO DOS HÁBITOS ALIMENTARES**

A formação dos hábitos alimentares na infância é um processo complexo, onde fatores diversos, incluindo a influência dos meios de comunicação, desempenham um papel crucial (TATIANA ET AL., 2009).

Mudanças significativas nos hábitos e padrões alimentares vem acontecendo nos últimos anos, refletindo transformações no cenário contemporâneo. Um indicador claro dessas mudanças é a progressiva substituição de alimentos in natura e minimamente processados por opções ultraprocessadas e processadas, impulsionada pela busca por praticidade e economia de tempo. Esse panorama coloca as crianças em situação de vulnerabilidade nutricional, expostas a uma dieta desequilibrada e rica em calorias. A crescente restrição de tempo que os pais enfrentam em casa também está intimamente ligada ao aumento do consumo de alimentos ultraprocessados. Isso deve, em parte, à ocupação desse tempo limitado pela influência da mídia (Ceccatto et al., 2018).

A mídia enxerga as crianças como consumidores diretos, influenciando suas decisões de compra e, por conseguinte, persuadindo familiares. Estratégias como o uso de personagens, celebridades, brindes, embalagens atrativas, jingles e propagandas têm como alvo o público infantil, estimulando o interesse e o gosto por determinados produtos, resultando em um aumento nas vendas (Maia, 2017; Leandro, 2020; Federal, 2009).

O emprego de celebridades nas embalagens ou na publicidade visa atrair a atenção do consumidor, conferindo maior incidência devido à associação com figuras publicamente reconhecidas (Boyland, 2012). Da mesma forma, personagens são frequentemente usados para criar um apelo lúdico, conectando-se ao universo infantil e estabelecendo vínculos comerciais significativos (Scagliusi; Machado; Torres, 2005; Alcântara, 2019). Estratégias como o uso de brindes também são apelativas, gerando na criança a ideia de recompensa ao consumir o produto. A maioria dos brindes é colecionável, incentivando um maior consumo e o desejo de integração social entre as crianças (Souza et al., 2010). Os jingles são empregados para sugerir diversão e felicidade, associando positivamente o produto na mente da criança e aumentando as chances de compra pelos pais ou responsáveis (Souza, 2017).

O design das embalagens também desempenha importante papel nesse cenário, utilizando letras contornadas, cores vibrantes como vermelho, amarelo e laranja, e materiais mais rígidos para atrair a atenção do público infantil. Os núcleos, por sua vez, são escolhidos estrategicamente para criar experiências sensoriais e emocionais (Chinen, 2009; Abreu, 2011; Pontes, 2009; Viana; Iann; Coutinho, 2013).

---

Embora todas essas estratégias sejam amplamente utilizadas pelas empresas para persuadir, a publicidade televisiva continua sendo o alvo principal, absorvendo 71% dos investimentos publicitários (Connor, 2016). Estudo desenvolvido por Ferreira (2019) analisou a presença de propagandas de alimentos dirigidas a crianças e revelou que 35,7% das propagandas veiculadas eram destinadas ao público infantil, com destaque para canais de alta audiência e programação infantil. A avaliação estratégias publicitárias mostrou que 84,7% delas eram direcionadas aos decisores (adultos responsáveis), utilizando características nutricionais para persuadir a compra. Além disso, 87,5% das propagandas eram voltadas para alimentos ultraprocessados, enquanto apenas 6,2% eram destinadas a alimentos minimamente processados e 1,5% a alimentos in natura.

## **OS ESPAÇOS ALIMENTARES NAS ESCOLAS**

Os ambientes de educação não são apenas palcos onde ocorre o aprendizado dos estudantes, mas estão envolvidos na criação de conhecimento e identidades/subjetividades - os espaços incorporam valores, crenças e tradições específicas.

A partir da ênfase nos problemas de doença e saúde mental, tem-se movido em direção a uma nova fase, na qual, o conceito de saúde tem sido considerado não apenas mais competente, mas, acima de tudo, fundamentalmente diferente.

A saúde começa a ser definida não pela ausência de doença ou ausência de sintomas, mas por características distintivas específicas, relacionadas não apenas à condição biológica, mas à condição subjetiva e sócio historicamente determinada do indivíduo. Dentro desse conceito, adotamos o conceito de saúde elaborado por Gonzáles (1993, p. 3) que expressa:

A saúde, no entanto, é um processo qualitativo que define o funcionamento integral do organismo, integrando sistemicamente o somático e o psíquico, formando uma unidade onde a afetação de um age necessariamente do outro.

A saúde, quando considerada em sua totalidade, é determinada por diversos elementos, sendo um deles o desenvolvimento de recursos subjetivos no indivíduo, que permite uma interação adequada com o ambiente social em que está inserido, além de lidar com os desafios e conflitos diários.

A manutenção da saúde também está ligada a um estilo de vida saudável, que, devido à sua complexidade e especificidade, depende em grande parte dos recursos subjetivos do indivíduo, que é o responsável por adotá-lo.

É importante ressaltar que o conceito sociológico de estilo de vida, conforme explorado por diversos autores, abrange não apenas as atividades concretas realizadas pelos indivíduos em determinadas condições socioculturais, mas também os fatores subjetivos que refletem o caráter ativo do indivíduo em relação ao seu próprio estilo de vida (Poltrony, 1989, González, 1993).

Ao destacar a importância das atividades que compõem o estilo de vida para a saúde e seu significado psicológico, González (1993, p. 23) afirma:

---

No entanto, existe um amplo espectro de doenças em que o modo de vida do sujeito, bem como sua capacidade de enfrentar a vida sem se tornar objeto de situações permanentes de estresse, são determinantes para sua prevenção e controle, entre os quais doenças cardiovasculares, doenças angiológicas, diabetes, câncer e muitas outras, cuja manifestação, principalmente as cardiovasculares, estão à frente do quadro epidemiológico que o país apresenta atualmente.

A relação entre estilo de vida, bem-estar e personalidade está intrinsecamente ligada e, ao mesmo tempo, está intimamente conectada à educação. No entanto, a concepção tradicional de saúde, em sua abordagem restrita e biológica, tem levado a uma visão em que saúde e educação são consideradas, por muito tempo, como esferas relativamente independentes.

É importante ressaltar que a promoção e a educação para a saúde são responsabilidades da sociedade como um todo e de todas as suas instituições. As políticas sociais, o emprego, a cultura, os valores, entre outros, têm um impacto significativo e diferenciado na saúde de diversos grupos, camadas e classes sociais. A família, os meios de comunicação e a escola desempenham papéis importantes na educação e na promoção da saúde, sempre em estreita relação com o contexto social mais amplo em que estão inseridos.

Consideramos que as contribuições da escola para a saúde humana são essenciais e diversas. Vamos tentar descrevê-las de forma didática em cinco principais aspectos, os quais estão intimamente interconectados. Um deles, possivelmente o mais fundamental, é fornecer ao indivíduo uma formação cultural mínima que permita compreender as diferentes mensagens de saúde transmitidas por meio de diversos canais, como rádio, televisão, cartazes, jornais, revistas, livros, entre outros.

Uma segunda contribuição está relacionada à preparação para o trabalho. A instituição escolar deve fornecer uma formação básica que seja um fator importante, dentro de um conjunto complexo de elementos, para uma inserção favorável na vida profissional. Essa inserção não se refere apenas à realização pessoal, mas também à satisfação das necessidades básicas, que são elementos essenciais para a saúde.

É importante destacar a complexa interação entre as escolas e a sociedade, bem como a necessidade de a sociedade garantir, por meio de estratégias econômicas e sociais adequadas, o acesso real de todos a uma educação institucionalizada de qualidade. Essa questão é relevante porque, muitas vezes, a escola (quando a criança tem acesso a ela) se torna um espaço de exclusão, refletido nas altas taxas de abandono escolar presentes em muitos sistemas educacionais. O fracasso é frequentemente atribuído unicamente ao aluno, que, incapaz de atender às demandas da instituição, acaba abandonando-a, iniciando, na maioria dos casos, um ciclo de frustrações e fracassos que são prejudiciais tanto para a saúde individual quanto para a social.

Um aspecto específico relacionado à preparação para o trabalho é o papel da escola na orientação profissional de crianças e jovens. Compreendemos a orientação profissional

---

como um conjunto de ações educativas sistemáticas que visam, fundamentalmente, desenvolver nos indivíduos um conjunto de recursos psicológicos que mediam a escolha autodeterminada da profissão e o subsequente vínculo positivo com ela.

A saúde no ambiente escolar é concebida como parte integrante da vida da comunidade em que a escola está inserida. Nesse sentido, a prática pedagógica participativa deve ter como referência o desenvolvimento do educando como expressão de saúde, adotando uma abordagem metodológica de educação em saúde transformadora (Catrib et al., 2003, p. 31).

## **O IMPACTO DAS PRÁTICAS “MARKETEIRAS” NA ALIMENTAÇÃO INFANTIL**

O impacto dessas práticas de marketing na alimentação infantil é evidenciado por estudos que mostram uma associação direta entre o tempo gasto na televisão e o aumento do consumo de alimentos ultraprocessados (Dixon, 2007). Pesquisas com crianças de diversas faixas etárias revelam uma preferência significativa por alimentos industrializados, contribuindo para o aumento do sobrepeso e da obesidade (Pereira, 2020; Assis, 2021; Alcântara, 2019).

Além dos impactos na saúde física, a publicidade excessiva de alimentos inadequados também pode influenciar qualidades na formação de hábitos alimentares das crianças, comprometendo seu desenvolvimento e predispondo-as a uma série de problemas de saúde a curto e longo prazo (Alcântara, 2019). A avaliação do estado nutricional, utilizando indicadores antropométricos como peso para a idade, peso para a estatura, índice de massa corporal (IMC) e estatura para a idade, é fundamental para compreender e intervir na saúde e nutrição infantil. No Brasil, dados de 2021 revelam que 17,1% das crianças têm sobrepeso e 10,7% são obesas (Pitanga et al., 2021). Esse panorama é agravado pelo consumo frequente de alimentos divulgados na mídia, como refrigerantes, iogurtes, salgadinhos e alimentos gordurosos (Pimenta et al., 2011).

Além dos problemas de saúde associados aos maus hábitos alimentares, a falta de atividade física tem contribuído para o aumento da obesidade infantil. Estudo desenvolvido por Assis (2021) mostrou que as crianças passam grande parte do tempo em dispositivos eletrônicos, sem supervisão, comprometendo seu desenvolvimento físico e predispondo-as a problemas de saúde.

Por fim, é extremamente relevante o incentivo de programas governamentais, como o Bolsa Família, PNAE, e Meu Pratinho Saudável, objetivando melhorias relacionadas a alimentação infantil, visto que eles possuem importante papel na promoção de hábitos alimentares saudáveis. A regulamentação da publicidade de alimentos também é essencial, incorporando medidas como informação nutricional clara, restrição de horários e prescrição de estratégias que iludam as crianças sobre alimentos não saudáveis (Moura, 2010; Melo et al., 2019)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse artigo revelou que a maioria dos produtos alimentares destinados às crianças são classificados como ultraprocessados, contendo aditivos, sódio, açúcar, sal e gordura, com baixo valor nutricional. A influência significativa da publicidade no consumo desses alimentos pelas crianças é evidente, aproveitando a imaturidade desse grupo para discernir seus

verdadeiros desejos durante as compras. Estratégias frequentes incluem o uso de personagens populares, figuras famosas, cores vibrantes e imagens de crianças felizes ao consumir o produto, além de brindes em embalagens e comerciais para atrair eficazmente esse público. Verificou-se ainda o tempo específico que as crianças dedicam aos dispositivos móveis e à televisão, resultando em uma exposição ampliada às propagandas. Essa extensa divulgação de produtos alimentares altamente calóricos contribui para a criação de um ambiente obesogênico, associado a um aumento significativo nas Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT).

Apesar dos avanços, a implementação de leis mais rigorosas e uma fiscalização eficaz se fazem necessárias para reduzir propagandas que promovam o consumo excessivo de alimentos cuidadosos em nutrientes destinados ao público infantil. Simultaneamente, é essencial intensificar a veiculação de propagandas que incentivem o consumo de alimentos saudáveis e nutritivos. A colaboração dos responsáveis desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis desde os primeiros anos de vida.

## REFERÊNCIAS

- Lanes, D. V. C. *et al.* Estratégias Lúdicas para a construção de hábitos alimentares saudáveis na educação infantil. **Revista Ciências & Ideias**, Santa Maria, v.4, n. 1, p.1-12. 2012. Disponível em: <<https://revistascientificas.ifrjedu.br/revista/index.php/reci/article/view/135/144>>. Acesso: 28 mar.2022.
- Martínez Steele e, Baraldi LG, Louzada ML, Moubara. C JC, Mozaffarian D, Monteiro CA. **Ultra-processed foods and added sugars in the US diet: evidence from a nationally representative cross-sectional study.** *BMJ Open* 2019; 6:e009892
- McGinnis, JM, Gootman, J, Kraak VI. **Food marketing to children and youth: Threat or opportunity?** Institute of Medicine Report. Natl. Acad. Press. Washington; 2006.
- Monteiro C.A. "Nutrition and health. The issue is not food, nor nutrients, so much as processing". Invited Commentary. **Public Health Nutrition** 2009; 12 (5): 729-731.
- Monteiro CA, Levy RB, Claro RM, Castro IRR, Cannon G. Increasing consumption of ultra-processed foods and likely impact on human health: evidence from Brazil. **Public Health Nutrition** 2010. 14(1):5-13
- Monteiro, C. A. et al. A new classification of foods based on the extent and purpose of their processing. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 11, p. 2039-2049, 2010. Disponível em: <[https://www.google.com.br/?gws\\_rd=ssl#q=Esses+alimentos%2C+denominados+por+Monteiro+et+al.+como+ultraprocessados](https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=Esses+alimentos%2C+denominados+por+Monteiro+et+al.+como+ultraprocessados)>. Acesso em: 01 dez.2023.
- Pontes, Tatiana Elias et al. Orientação nutricional de crianças e adolescentes e os novos padrões de consumo: propagandas, embalagens e rótulos. **Revista Paulista de Pediatria** [online]. 2009, v. 27, n. 1, pp. 99-105. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-05822009000100015>. Acesso em 10 dez.2023.
- Silva, Mariane Alves; Milagres, Luana Cupertino; Castro, Ana Paula Pereira, Filgueiras, Mariana De Santis; Rocha, Naruna Pereira; Hermsdorff, Helen Hermana Miranda; Longo, Giana Zarbato; Novaes, Juliana Farias. O consumo de produtos ultraprocessados está associado ao melhor nível socioeconômico das famílias das crianças. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. v. 24, n. 11, pp. 4053-4060. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320182411.25632017>>. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-812320182411.25632017>. Acesso em 3 dez.2023.
- Wardle J. Eating behaviour and obesity. **Obes Rev.** 2007; 8(Suppl 1):73-5.
- World Health Organization. **Global status report on noncommunicable diseases 2010** Geneva: WHO, 2011.



## A IMPORTÂNCIA DO ENSINO SUPERIOR PARA A PRÁTICA DO ENSINO ACADÊMICO

GRAZIELA DE CARVALHO MONTEIRO<sup>1</sup>

Graziela, qualquer conteúdo extraído da internet precisa ter sua fonte citada, para não caracterizar plágio, pode ser inclusive uma nota de rodapé, mas é necessário que apontemos as fontes.

### RESUMO

Atualmente, as discussões relativas à Docência no Ensino Superior têm ocorrido não só em relação às Políticas Públicas voltadas para a Educação, mas, também a formação docente, requerida para ministrar aulas nas faculdades e universidades. Justifica-se o presente artigo pelo fato de que a legislação muitas vezes não deixa clara a atuação do profissional, bem como as exigências cabíveis para se trabalhar nesta área do ensino. Desta forma, a presente pesquisa foi realizada a partir de revisão qualitativa da literatura, com o objetivo geral de compreender o que diz a legislação; e como objetivos específicos, como ocorre a formação docente e os requisitos necessários para ministrar aulas. Os resultados indicaram que parte dos professores do ensino superior não possui formação específica para a prática pedagógica e isto pode estar atrelado ao fato da prática estar baseada somente na experiência.

**Palavras-chave:** Docência no Ensino Superior; Formação Docente; Políticas Públicas.

### INTRODUÇÃO

A formação de docentes, especialmente voltada para o ensino superior vem ganhando destaque no contexto das reformas educativas e políticas públicas no Brasil, desde o final da década de 1970. A ideia inicial era adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e as mudanças do Estado.

Apesar disso, o que vem ocorrendo no campo de formação de professores, está vinculada a discursos e políticas educativas em execução, ligadas na verdade a velhas tendências. O modelo convencional de educação e de formação de professores vem sendo reproduzido apenas sob nova roupagem. Ainda persiste a ideia de que a educação é dicotômica, falhando na compreensão integral e sistêmica dos problemas e das mudanças educacionais.

Desta forma, a presente pesquisa teve por finalidade discutir a respeito da legislação enquanto objetivo geral; e como objetivos específicos, tratar da formação docente e das práticas de Docência no Ensino Superior uma vez que o assunto tem sido alvo de discussões não só profissionais, como também de Políticas Públicas.

Foi realizada pesquisa qualitativa a respeito do tema, trazendo a questão na visão de diferentes autores, com base na legislação, artigos, dissertações, dentre outros documentos.

<sup>1</sup> Pedagoga pela Universidade de Santo Amaro (UNISA). Pós-graduada em MBA pela UNINOVE, Arteterapia em Educação pela Faculdade Polis das Artes. Professora de PEI e PEIF na Prefeitura Municipal de São Paulo.

---

## LEGISLAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

O modelo administrativo educacional se caracteriza pela alternância entre a prevalência da descentralização ou da centralização a exemplo, das Reformas Francisco Campos, de 1931, e Gustavo Capanema, de 1942. Através do Ato Adicional de 1834, tem-se:

[...] a dualidade de competência em relação aos assuntos de educação. As Províncias, em seus respectivos territórios, ficaram claramente com a faculdade de iniciativa relativamente ao ensino primário e secundário. A competência do Governo Geral passou a ser entendida como a de promover, na capital do Império, o ensino de todos os graus, e a de prover o ensino superior em todo o país (SILVA, 1969, p. 195).

A Lei nº 4.024/1960, foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases, começando a delinear um modelo federativo da administração a nível nacional. As legislações seguintes, Leis nº 5.692/1971 e nº 5.540/1978 consolidaram o sistema onde o Ensino Superior passou a ser tutelado da União e o ensino de 1º e 2º graus, dos Estados.

Dentre as diferentes leis pode-se destacar algumas relacionadas à formação docente, como a exigência de diploma de ensino superior para ministrar aulas, a validação de diplomas, o regime docente e a legalização das instituições de ensino superior.

A Lei nº 13.478/2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, a fim de estabelecer o direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado. Até então no país, boa parte dos professores que atuavam nas salas de aula tinham apenas o Magistério, que é a modalidade feita junto com o Ensino Médio, mas, não possuíam diploma de Ensino Superior.

O Artigo 62-B discute o acesso de professores das redes públicas de Educação Básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura efetivados por meio de processo seletivo diferenciado.

A Resolução nº 1/1997, que trata da revalidação e reconhecimento, para quaisquer fins legais, de diplomas de graduação e de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, através de cursos ministrados no Brasil, oferecidos por instituições estrangeiras, especialmente nas modalidades semipresencial ou à distância, diretamente ou mediante qualquer associação, sem a devida autorização do Poder Público, nos termos do artigo 209, I e II, da Constituição Federal de 1988.

A Portaria nº 330/2018, dispõe sobre a emissão de diploma em formato digital nas instituições de ensino superior pertencentes ao sistema federal de ensino, novidade no ensino superior. O Artigo 2º discute a adoção do meio digital para expedição de diplomas e documentos acadêmicos obedecendo às diretrizes de certificação digital do padrão da Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileiras - ICP-Brasil, a fim de garantir a autenticidade, a validade jurídica e nacional dos documentos em questão.

O artigo 57 obriga os professores das instituições públicas de educação superior a trabalhar uma jornada de pelo menos oito horas semanais. No restante da legislação, outra

---

referência encontrada sobre regime de trabalho é a definição de tempo integral para os professores das instituições de ensino superior pertencentes ao Sistema Federal de Ensino, constante no Decreto nº 2.306/1997: “obrigação de prestar 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelos menos 20 horas semanais, destinados a estudos, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação”.

Cavalcante (2000), relatam que há diferenças também em relação ao credenciamento e a legalização das Instituições de Ensino Superior (IES), quando as mesmas são reconhecidas como Universidades ou Centros Universitários ou como Instituições Não-Universitárias de Ensino Superior. Essas diferenças ocorrem também quando as Universidades são federais ou privadas, ou no caso de centros federais (CEFET), centros privados, estaduais e municipais de educação tecnológica.

Existem outras leis que compreendem esses processos, consistindo em uma ação sistemática que busca a compreensão global da educação, reconhecendo e integrando suas diversas dimensões, desconsiderando práticas pontuais e fragmentadas, com vistas principalmente ao trabalho docente.

No caso dos governantes, estes atribuem esses processos a determinação das políticas públicas, pois as consideram mecanismos capazes de organizar as principais reformas necessárias a fim de assegurar uma educação de qualidade.

Infelizmente, a docência no ensino superior tem ficado a cargo de mudanças políticas, sendo que a cada gestão, ou a cada quatro anos, a legislação pertinente ao tema pode ser modificada de acordo com os interesses do político ocupante do cargo em questão:

A cultura acadêmica não é tributária apenas da experiência historicamente acumulada nos padrões de atuação dos grupos profissionais. Ela é influenciada pelas pressões e expectativas externas e pelos requerimentos situacionais dos sujeitos envolvidos. Essa característica põe em evidência a articulação entre a cultura acadêmica e o processo social mais amplo, isto é, sua dimensão ideológica e política e, por isso mesmo, não neutra (CUNHA e ZANCHET, 2010, p. 185).

## **SOBRE AS INSTITUIÇÕES**

As instituições de ensino superior precisam ofertar aos estudantes, momentos de reflexão com o intuito de mediar a construção e a reconstrução de conhecimentos, já que o ensino superior é palco de confrontos, discussões e oposições.

Para isso, é essencial que as faculdades e universidades invistam em formação realista voltada para os docentes, realizando produções acadêmicas e pesquisas no Brasil.

As instituições específicas para o desenvolvimento e a coordenação de pesquisas apresenta relação com diferentes órgãos como: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ); e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), dentre outros.

Apesar dos diferentes órgãos que fomentam e incentivam o desenvolvimento da pesquisa de qualidade aqui no Brasil, em 2019, uma das políticas públicas instauradas no

---

começo do governo Bolsonaro, foi uma reforma contrária ao desenvolvimento da educação no país.

O ministro da educação na época, anunciou o corte de aproximadamente 5.000 bolsas voltadas à pesquisa no Ensino Superior diretamente relacionada aos trabalhos desenvolvidos na pós-graduação como nos cursos de Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado. Nos primeiros meses da nova gestão governamental, foram extintas em torno de 11.811 bolsas de estudos só da Capes.

Franchini *et al.* (2016), relata que o professor deve ser pesquisador se preocupando também com a qualidade dos trabalhos acadêmicos, já que nos dias atuais, uma quantidade exorbitante que tem sido produzida no país, tanto pelas universidades públicas quanto pelas particulares.

Atualmente a legislação brasileira tem possibilitado que professores que apresentam apenas o Bacharelado ou uma Especialização *lato sensu*, possa também, dependendo do cargo e do caso dar aulas em instituições de ensino superior, o que não ocorria antes (BROILO, 2011).

A formação docente para quem atua no ensino superior muitas vezes também está relacionada apenas: “a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária média de 60 horas” (ANASTASIOU, 2003, p.1).

Isso significa pouca exigência em termos de conhecimentos para o magistério e nem uma formação sistemática para a identidade profissional da docência; além disso, determinadas instituições visam o lucro, contratando professores que não apresentam mestrado ou doutorado. Os salários são mais baixos devido ao fato da pouca experiência e formação prévia na educação superior

Segundo Lortie (1975), a formação de professores é pouco valorizada, pois, não existe uma preparação prévia para o exercício de ensinar. O professor no começo se depara com a realidade de uma instituição com normas, valores e regras e o professor vê reforçada a perspectiva de que vai aprender fazendo, ou seja, através da experiência.

Nesse sentido, a formação docente precisa assegurar determinados princípios como: “[...] a função do Ensino Superior é de criar situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores” (MASSETO, 2008, p. 14).

Outra questão está relacionada às possíveis fragilidades na formação docente. Até dez anos atrás era possível observar que as instituições de Ensino Superior tinham em seu quadro, pelo menos, cerca de 67% de mestres e doutores, o que elevava os custos, já que os salários eram relativamente altos. Nos últimos anos, houve uma redução geral no quadro de docentes, onde especialistas passaram a ministrar aulas, o que ocasionou a redução de custos.

Outras instituições partiram para os cursos a distância (EAD), onde um determinado profissional se torna tutor de vários cursos e estudantes ao mesmo tempo, já que o contato se dá via plataforma. Lembrando que a Lei nº. 9.394/96, em seu Art. 66, dispõe que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

---

## DOCÊNCIA E O CAMPO DE ATUAÇÃO

Masetto (2003), relata que a formação para exercer a docência no ensino superior, no Brasil, especificamente, essa questão surgiu a apenas duas décadas, em decorrência de uma autocrítica realizada por parte de diversos membros do ensino superior, principalmente dos próprios professores.

As Políticas Públicas, vêm sendo tratadas como uma “caixa de segredos”, relacionada à omissão em relação ao processo de ensino: “ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente” (MOROSINI, 2001, p.15).

Não há uma exigência criteriosa de conhecimentos básicos sobre o ato de ensinar, cabendo ao professor que vai para a universidade, mesmo concursado, se integrar ao jogo de responsabilidades. As instituições compreendem o espaço de formação como um lugar de autonomia do profissional; e o professor, por sua vez, se sente muito mais cobrado a investir na sua permanente formação voltada para a pesquisa. O fazer pedagógico fica a critério do compromisso do próprio profissional:

Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor. No âmbito da política pública (VEIGA, 2000, p. 190).

Muitos professores carregam experiências significativas na sua área de conhecimento, devido às práticas, sendo comum nas instituições de ensino superior, o predomínio do: “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 37).

O que remete a:

Os professores dizem que o seu principal professor tem sido a experiência; eles aprenderam a ensinar através de ensaios e erros na sala de aula. Aquilo que eles visualizam como processo de aquisição, são práticas testadas pessoalmente, não um refinamento ou aplicação de princípios de instrução geralmente válidos. Eles insistem que a influência dos outros são escolhidas através de seus conceitos pessoais e são sujeitas a testes práticos. As conotações do termo socialização parecem um tanto tendenciosas quando aplicadas a este tipo de indução, visto que elas implicam numa maior receptividade para a cultura preexistente, que parece prevalecer. Os professores são, em grande parte, “formados por si mesmos”; a internalização do conhecimento comum é apenas uma pequena parte de seu movimento em direção à responsabilidade do trabalho (LORTIE, 1975, p.80).

---

As avaliações do governo possuem indicadores, tipos e lócus, como é o caso da avaliação de desempenho individual das IFES - Instituições Federais de Ensino Superior; bem como das avaliações da graduação e da pós-graduação a nível de Mestrado e Doutorado. É preciso considerar que os professores do ensino superior não apresentam identidade única, o que não é de se admirar observando-se a diversidade e a multiplicidade da educação superior brasileira:

Na relação Estado/Universidade, a política de capacitação didática fica afeta à instituição. O governo normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação. O grande desafio a ser enfrentado é “a síndrome de um ensino para a sociedade de massa num mundo globalizado, com padrões definidos de excelência, em que a sociedade de informação ocupa lugar de destaque” (MOROSINI, 2001, p. 17).

A carência rebuscada na formação dos professores para o ensino superior acaba por comprovar que este é um ambiente que desenvolve atividades assistemáticas, cominsuficienterigor e pouca investigação (GRAY e HOY apud GARCIA, 1999, p.248).

Nesse caso é necessário um processo contínuo, compreendendo-se que a formação dos professores universitários não deve se encerrar na preparação inicial, oferecida especialmente durante os cursos de pós-graduação, mas sim deveria começar antes do início da carreira, já que quando o professor ainda era estudante, o mesmo já tinha contato com a conduta docente através da observação de seus próprios professores, estendendo-se ao longo de sua carreira, num processo de constante aperfeiçoamento (GARCIA, 1999).

Desta forma, todas as questões que envolvem a docência no ensino superior remetem às palavras de Paulo Freire, pois, existe o movimento do conteúdo, da teoria, mas, especialmente da prática:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 22-23).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensando na formação docente para ministrar aulas no ensino superior, pode-se compreender que os saberes e conhecimentos construídos pelos professores são temporais, plurais e heterogêneos. Isso porque esses conhecimentos são construídos ao longo da trajetória de trabalho, não apresentando uma única fonte apenas, mas sendo tecidas na diversidade de contextos, culturas. Ou seja, são conhecimentos relacionados à formação específica as disciplinas, as práticas pedagógicas, as experiências, apropriadas nas relações e práticas concretas.

Infelizmente, boa parte dos professores do ensino superior não possui formação específica para a prática pedagógica, mas ensinam muito bem em muitos momentos. Isso pode estar atrelado ao fato da prática estar baseada nas experiências, atrelando-se aos saberes disciplinares.

---

Qualquer iniciativa para a formação, muitas vezes, fica a cargo de projetos individuais e não das instituições. Por outro lado, os professores do ensino superior têm longa formação e reconhecimento relacionados aos conhecimentos específicos, viabilizados, algumas vezes, por sua própria instituição de atuação e por órgãos de fomento à pesquisa, como a CAPES e o CNPQ, por exemplo, nos mais distintos e avançados centros de formação de professores pesquisadores.

Assim, é preciso novos olhares tanto para a formação do professor que ministra aulas no ensino superior, quanto aqueles que estão voltados para a educação básica, o que deve ser prioridade por parte das Políticas Públicas existentes, contribuindo em todos os níveis com a melhoria da qualidade do ensino.

## REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, J.F. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 54 p. : il. – (Série Documental. Textos para Discussão).
- CUNHA, M.I. da; ZANCHET, B.M.B.A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação, Porto Alegre**, v. 33, n. 3, p. 189–197, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6999/571>. Acesso em: 16 out. 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.** vol. 20, n.68, Campinas Dec. 1999.
- GARCIA, M.C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- LORTIE, D. C. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago, 1975.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica dos professores universitários**. São Paulo: Summus, 2003.
- MOROSINI, M. C. (org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.
- PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- TARDIF, M. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. de Educ.**, jan/fev/mar/abr, 2000, nº 13.
- VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.



## A AVALIAÇÃO CONSTRUTIVA NO ÂMBITO ESCOLAR: PENSAR O PROFESSOR E OS ESTUDANTES NESSE PROCESSO<sup>1</sup>

ISAC DOS SANTOS PEREIRA<sup>2</sup>

### RESUMO

É muito frequente, alguns estudantes de licenciatura, concentrarem sua atenção no modo de ensino e nos diversos dispositivos entrelaçados nas aulas, considerando-os como os mais cruciais no âmbito educacional. Isso limita sua visão e ampliação dos conhecimentos inerentes à docência. Tanto no processo, como após, o ato avaliativo entra nesse percurso como elemento de suma importância, visto que ele direciona o entendimento do docente sobre como os estudantes estão aprendendo e quais são os pontos de dificuldades. Logo, o presente artigo, não ansiando por reinventar a roda ou introduzir conceitos totalmente novos, objetiva propor algumas reflexões sobre o ato avaliativo hoje e o quanto ele é inerente à aprendizagem em sala de aula. A pesquisa abrange uma base teórica e de dados de campo, trazendo alguns comentários de estudantes do ensino médio e da EJA sobre o significado da avaliação para eles.

**Palavras-chave:** Avaliação; Docência.

### INTRODUÇÃO

A avaliação, como princípio construtivo na vida dos estudantes, é uma temática amplamente explorada no meio educacional. Na contemporaneidade, sua relevância cresce constantemente, sendo considerada por muitos como um fator preponderante para o progresso contínuo da aprendizagem, especialmente no ambiente escolar.

Assim como na construção de um grande edifício em determinado local, onde os construtores dependem de fatores auxiliares para concretizar o projeto com êxito e garantir a solidez da estrutura, o mesmo se aplica à avaliação na aprendizagem dos educandos. O professor deve ser orientado por critérios meticulosamente estruturados por eles, os quais desempenharão um papel fundamental na construção de elementos facilitadores durante sua mediação. Esses elementos, por sua vez, tornam-se essenciais na edificação do conhecimento discente, especialmente após a avaliação do que ele já domina ou do que precisa aprender a partir daquele ponto em diante.

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Conhecido profissionalmente e artisticamente como Isac Chateaufeuf, é Doutorando e Mestre em Comunicação audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação pela Universidade Anhembi Morumbi -UAM. Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede Municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal. E-mail : isac.chateaufeuf@outlook.com

---

Além do mais, durante o percurso do texto, foram introduzidos alguns comentários feitos de maneira escrita por estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) de uma escola estadual de São Paulo, na época em que lá o pesquisador dava aula.

É interessante essas intervenções discursivas discentes ao longo da pesquisa, pois elas dialogam com os pressupostos teóricos e práticos, tanto dos autores trazidos para as discussões do artigo, quanto das ideias e preconizações do próprio pesquisador.

Também salienta que, ao falar sobre avaliação de maneira geral, por ora ou outra, serão trazidos alguns exemplos práticos de ações docentes, convocando determinadas e diferentes áreas de conhecimentos.

## **1- A AVALIAÇÃO QUE CONSTRÓI E RECONSTRÓI AÇÕES EM SALA DE AULA**

Essa avaliação, aqui denominada como construtiva, no contexto escolar não pode ser analisada como um fator único, desvinculado de outros elementos, como o ensino escolar, o professor e os educandos. O ponto de partida para o educando ao ingressar na escola são as propostas e articulações didáticas disponibilizadas e implementadas pelos professores que atuam no âmbito educacional. Quando a escola e o professor colaboram de maneira construtiva, concentrando-se na melhoria do ensino e da aprendizagem, os caminhos construídos por ambas as partes se tornam progressivos, e os estudantes começam a se situar diante das experiências que se desdobram em suas vidas. Não há avaliação qualitativa sem um processo de ensino-aprendizagem eficaz (LUCKESI, 2009).

Da mesma forma, salienta Perrenoud a importância dos papéis do ensino e da avaliação arguindo que, qualquer docente tem por imprescindível função “Aprender a avaliar para ensinar melhor e, em suma, não mais separar a avaliação e ensino” (2000:51).

Como primeiro exemplo, um estudante da EJA diz o seguinte:

A avaliação na educação deve ser feita de uma forma geral. No comportamento dentro de sala, os trabalhos em grupo e avaliando o que cada um fez dentro do grupo, não concordo com alguns professores que avaliam somente por uma prova, pois muitos de nós trabalhamos fora, temos afazeres dentro de casa e acabamos nos ocupando com outras coisas e na hora da prova por mais que estejamos preparados, vem o nervoso, a mente para...<sup>3</sup>.

Conforme Luckesi (2009), a avaliação presente no ensino atual circunscreve a aprendizagem dos educandos, impedindo seu desenvolvimento qualitativo. Ela se apresenta como um elemento que categoriza o estudante em termos de qualificação, em vez de ser realizada de maneira diagnóstica e orientadora, como seria desejável. A classificação tornou-se um processo contínuo integrado ao ensino, em detrimento de uma avaliação que diagnostica problemas e falhas, procedimentos que deveriam ser o instrumento primordial para a promoção efetiva do processo de ensino-aprendizagem pelos estudantes.

É interessante notar que por vezes a visão dos estudantes em relação ao seu processo de aprendizagem se liga totalmente a si mesmo, sem pensar na possibilidade do professor

---

<sup>3</sup> (E L O, 27 anos. Estudante do segundo ano da Educação de Jovens e Adultos).

---

também rever suas ações em sala de aula. O exemplo abaixo de um estudante resume muito bem essa afirmação. Para ele:

“Com a avaliação consigo-me autoanalisar para saber onde errei e como posso melhorar”.<sup>4</sup>

A avaliação diagnóstica, quando utilizada como instrumento fundamental no processo de ensino, proporcionado pela escola e pelo docente com enfoque na aprendizagem, deve ser tratada com a mesma importância e valor concedidos ao conteúdo a ser ensinado. Nesse contexto, é crucial avaliar o nível de conhecimento do educando, identificar áreas que necessitam de aprimoramento e determinar os recursos subsidiários a serem incorporados na construção de novos elementos de aprendizagem.

Em diversas situações, os estudantes já possuem conhecimento qualitativo no início de um estudo específico, no entanto, se o docente não consegue diagnosticar as qualidades e as áreas que necessitam de melhoria, pode acabar desconsiderando pontos cruciais de conhecimento essenciais para o desenvolvimento deles. Isso pode resultar em um esforço pedagógico mais extenso, pois o professor vai repassar o que os educandos já sabem, sem se concentrar adequadamente nos aspectos que realmente precisam ser aprimorados.

Tomemos como exemplo uma classe que precisa aprender a escrever os numerais de um a 100. Ao utilizar a mediação e a avaliação diagnóstica, o professor pode identificar números que estão sendo escritos fora de ordem. Em vez de revisitar o ensino de todos os numerais, o docente pode começar do ponto em que eles estão cometendo erros e fornecer orientações específicas para corrigir essas dificuldades.

É imperativo que ele não apenas exponha o que os educandos já sabem, mas também avalie o estágio em que se encontram e desenvolva estratégias para promover o crescimento cognitivo nas áreas em que enfrentam dificuldades, ou mesmo incentivá-los a avançar além do conhecimento atual.

Elementos essenciais para o desenvolvimento do educando, como a capacidade de ler partituras para tocar bem, enquanto outro exemplo, devem ser gradualmente focados e construídos com o apoio do professor, mantendo sempre a ênfase nos diagnósticos avaliativos para melhorar as áreas deficitárias.

A avaliação, além de ser inclusiva e acolhedora, deve ser um instrumento auxiliar constante para o educando, que poderá reconhecer em determinados momentos que seu desenvolvimento cognitivo em algumas áreas vacilou, contudo, por meio do auxílio do docente, ele terá um suporte adicional para superar suas dificuldades. É fundamental que o educando se sinta cercado pelas mãos de apoio do professor, sabendo que a qualquer momento que precisar superar uma dificuldade, o encontrará disposto a ajudar com entusiasmo e dedicação.

“A avaliação deve ocorrer na educação para ajudar o aluno ser mais eficiente em todas as matérias e principalmente no seu dia-a-dia com os pais e com os professores”<sup>5</sup>.

---

4 (M R, 19 anos. Estudante do segundo ano da Educação de Jovens e Adultos).

5 (M V C, 29 anos. Estudante do primeiro ano da Educação de Jovens e Adultos).

---

Conforme Luckesi, os instrumentos de coleta de dados a serem empregados na avaliação diagnóstica devem estar alinhados com os objetivos dos resultados de determinadas aprendizagens, claramente definidos ou com ênfase nas partes mais preponderantes. Esses aspectos são considerados como os pontos a serem alcançados.

“A avaliação deve ocorrer com devidos méritos a cada aluno”<sup>6</sup>.

O professor, ao definir claramente a chegada, proporciona um subsídio de grande importância durante a avaliação e esse elemento serve como um impulsionador no percurso necessário para alcançar as metas propostas, destacando os pontos a serem verificados com maior atenção na busca pela melhoria, bem como os já construídos. Com a ativação desses instrumentos de verificação, torna-se crucial que ele busque uma interação com o estudante, colaborando para identificar juntos o que pode ser modificado e aprimorado no processo de aprendizagem. Perrenoud salienta ainda que, o professor deve tomar atitudes como, “Querer envolver os alunos na avaliação de suas competências, explicitando e debatendo os objetivos e os critérios” (PERRENOUD, 1999, p. 66).

Quando se utiliza um determinado meio para avaliar a capacidade cognitiva e psicomotora dos estudantes, esse é considerado um instrumento de coleta de dados para a avaliação, não sendo propriamente um instrumento de avaliação, como muitos costumam afirmar. A aplicação de provas em sala de aula, a elaboração de trabalhos com testes de habilidades ou mesmo o diálogo para verificar a manifestação das capacidades de cada estudante são vistos como instrumentos fundamentais para a coleta de dados, que posteriormente serão utilizados na avaliação para alcançar um desenvolvimento mais satisfatório.

Avaliação é ação estendida, para além de um momento fechado, estanque.

O primeiro passo é a criação de instrumentos de coleta de dados para analisar o conhecimento do estudante, sem ter em mente que isso seja o final, quando na verdade é o início de uma investigação. Posteriormente, esse processo valorizado de acordo com os objetivos do conteúdo pedagógico.

A avaliação envolve a verificação, qualificação e fornecimento de subsídios para a melhoria do objeto de estudo, caso este não esteja de acordo com os objetivos pedagógicos. A avaliação do professor ocorre após o processo de coleta de dados precisos, frequentemente chamado de sondagens, e implica na valorização do que está sendo estudado, além do mais, a coleta de dados, por sua vez, consiste na aquisição de informações pertinentes ao arcabouço cognitivo de cada estudante.

A confusão no meio educacional muitas vezes está em considerar que essa coleta de dados sobre o conhecimento dos estudantes constitui o próprio instrumento de avaliação, entretanto, isso é apenas um guia e um princípio no que diz respeito ao subsídio construtivo da aprendizagem. O verdadeiro instrumento de avaliação é o processo utilizado pelo docente no momento de valorizar o objeto de estudo, evitando especulações e imposições apressadas de denominações valorativas (LUCKESI, 2011).

---

6 (W, 48 anos. Estudante de segundo ano da Educação de Jovens e Adultos).

---

A avaliação como meio de verificação não caminha sozinha no percurso estudantil, ela tem por antecessora o planejamento que definirá os resultados e os meios a serem atingidos pelo educando, depois a execução, que construirá os resultados e que por fim serão verificados pela avaliação como objeto que chegou ou precisa atingir o ponto do que foi planejado. Para tais atitudes se manifestarem com um requinte de qualidade explícita, o professor tem que se envolver com as dificuldades com que cada educando possui e os processos que passa continuamente na aquisição de conhecimentos, isso pois o caminhar discente tem que ser junto com o docente, até que chegue ao ponto em que ele possa caminhar momentos sozinhos, ou até mesmo com um tempo a mais, com a liberdade na tomada de suas próprias decisões e uso de seus próprios conhecimentos adquiridos. “Educador e educando, aliados constroem a aprendizagem, testemunhando-a a escola”. (LUCKESI, 2009: 175)

A função da avaliação, quando realizada de maneira adequada, proporciona tanto ao educando quanto ao educador a autocompreensão mútua, permitindo a construção conjunta de novos conhecimentos e resultados mais satisfatórios. Não é eficaz tentar implementar mudanças ou introduzir novos conhecimentos para aprimorar a aprendizagem sem primeiro compreender o que é necessário para avançar em direção a um ensino de qualidade. A avaliação desempenha um papel fundamental como guia e orientador em grandes eixos de aprendizagem; sem ela, não é possível identificar áreas que precisam de melhoria, buscar recursos para o aprimoramento e, por fim, estabelecer uma estrutura que realmente demonstre sua qualidade no futuro.

Ao manifestar suas capacidades por meio dos processos de avaliação, o estudante revela seus conhecimentos mais íntimos, e é responsabilidade do docente trabalhar com cuidado para garantir que em nenhum momento ocorra a depreciação do estudante ou a apropriação inadequada de sua jornada educacional.

De fato, avaliar não é uma tarefa fácil, mas se o professor a aborda como um diagnóstico para a melhoria, com o objetivo de motivá-lo e evitar a evasão escolar e a desmotivação, ele precisa manter um compromisso constante com o fervor do ensino. Nada acontece isoladamente; cada componente é essencial para sustentar a estrutura educacional de forma eficaz, assim como as vertentes do bom ensino e da avaliação qualitativa dependem uma da outra para cumprir seu papel de maneira eficiente. “Se tivermos em nossa frente a compreensão de que a avaliação auxilia a aprendizagem, e o coração aberto para praticarmos este princípio, sempre faremos bem a avaliação da aprendizagem” (LUCKESI, 2009: 177).

Algo a ser salientado é o seguinte: há uma necessidade dos professores estarem atentos para não penalizar estudantes por habilidades não abordadas em sala de aula. Essa abordagem está alinhada com a ideia de avaliação autêntica, que busca medir de forma mais holística o conhecimento e as habilidades dos estudantes.

É fundamental que a avaliação esteja alinhada com os objetivos de aprendizagem estabelecidos para a turma e fazê-la com base em habilidades que não foram ensinadas pode ser injusto e não refletir adequadamente o progresso dos estudantes em relação aos conteúdos propostos.

Ademais, reconhecer e incentivar habilidades excepcionais pode ser uma oportunidade para personalizar a aprendizagem, oferecendo desafios adicionais para os estudantes mais capazes. A inclusão de exercícios avaliativos extras ou a exploração de assuntos além do currículo padrão pode enriquecer a experiência de aprendizagem e motivar os estudantes a se destacarem em áreas em que demonstram talento, e o mais importante, a flexibilidade na avaliação, desde que alinhada aos objetivos educacionais, pode contribuir para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e personalizado.

A avaliação desempenha um papel fundamental na orientação e motivação dos estudantes, e os professores exercem uma influência crucial nesse processo, pois tal ato vai além da mera atribuição de notas, sendo uma ferramenta para inspirar o desenvolvimento dos estudantes. É essencial que os docentes, antes de realizá-la, construam cuidadosamente mecanismos para o ensino-aprendizagem e, isso implica em um planejamento adaptado às necessidades dos estudantes, levando em consideração a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem.

A mediação para a aprendizagem deve ser estruturada com base nas habilidades dos estudantes, utilizando argumentos e métodos que facilitem a assimilação do conhecimento, devendo tal abordagem estar alinhada com práticas pedagógicas centradas no estudante, onde o ensino é adaptado para atender às necessidades individuais.

Outro ponto que vale destaque é a ênfase na construção de hábitos de aprendizagem para o desenvolvimento a longo prazo dos estudantes, pois quando são integrados às práticas, habilidades e hábitos, os educadores contribuem para um processo educacional mais significativo e duradouro.

De fato, o entendimento sobre a responsabilidade do educador não apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na formação integral do estudante, é fundamental para uma educação de qualidade e para o desenvolvimento de cidadãos capazes e motivados.

Figura-1 Evolução da aprendizagem



Fonte: Autoria própria de acordo com as ideias de Luckesi (2009)

O processo delineado pelo esquema é contínuo e progressivo, aplicável a qualquer educador, independentemente da disciplina ensinada ou dos objetivos buscados, tanto por ele quanto pelo material pedagógico utilizado em suas aulas.

Inicialmente, o professor propõe a prática de um exercício a ser realizado na escola, em casa ou em ambos os ambientes. Com a prática constante desses exercícios, o estudante

---

gradualmente adquire habilidades na área de aprendizagem, com o suporte contínuo do docente. Uma vez que o estudante tenha construído essa habilidade, a resolução de problemas torna-se mais acessível, possivelmente levando-o a incorporar esse conhecimento ao seu sistema cognitivo ou psicomotor. Isso se torna um hábito interno e dinâmico, qualitativamente aprimorado pelas reflexões avaliativas do professor, aliadas às autorreflexões do próprio estudante em consenso.

Tomemos como exemplo um estudante que estuda violino. Ao praticar regularmente os exercícios com a orientação do professor, ele desenvolverá habilidades na execução e leitura de partituras. Essas habilidades, como o dedilhar preciso, se tornam parte integrante de sua vida, transformando-se em hábitos internos e dinâmicos. Cada aprendizado, como a precisão nas afinações das notas e a agilidade na troca de alturas melódicas, é renovado pela reflexão avaliativa sobre a prática. Pontos de melhoria identificados nesse processo tornam-se focos e propostas para o avanço contínuo dos estudos.

No entanto, se o professor adotar uma postura diferente, como a prepotência de desconsiderar o esforço do estudante e afirmar que está longe da satisfação adequada, pode desmotivar o estudante e isso pode resultar em aversão aos estudos e, pior ainda, na desvinculação de qualquer forma de aprendizagem. Em contraste, um diálogo mais interativo e construtivo, que aponta falhas com avaliações abrangentes para ambos os envolvidos (estudante e professor), pode transformar completamente a dinâmica, promovendo uma conversa de trocas ao invés de uma imposição unilateral de foco, como ocorre em muitos casos.

Esses processos são imprescindíveis na vida dos educandos, pois é através deles que poderão ser retidos os conhecimentos e manifestos de forma evidente a qualidade do que foi aprendido e a ativação de mecanismos tidos por eles mesmos que fará com que aprendam o conteúdo disposto continuamente.

Cipriano Luckesi vai dizer que:

A avaliação entre habilidades e hábitos é dialética, uma vez que o exercício das habilidades possibilita a formação dos hábitos e o uso permanente destes possibilita uma melhoria das habilidades. Um sujeito é hábil quando possui hábitos que são dinâmicos, ativos, renovados permanentemente pela prática e pela reflexão sobre a prática. (LUCKESI, 2009:128)

Todo esse corpo de conhecimento, transmitido de maneira estruturada, direcionada e analisada por meio da avaliação, forma uma base sólida para o desenvolvimento da inventividade do estudante e tal ação representa o estágio mais avançado da cognição, onde o discente, como receptor e pesquisador de conhecimentos, é capaz de criar algo novo a partir de suas próprias análises, estudos e processos, resultando na construção de ideias originais e bem articuladas, previamente não exploradas por ele.

Conforme definido por Luckesi (2009), a avaliação é uma integração, não um mero julgamento. Ela busca elementos para promover o desenvolvimento qualitativo das partes que enfrentam dificuldades de aprendizagem, visando qualificar o que está sendo ensinado pelo docente, ou seja, a qualidade da aprendizagem adquirida pelo educando.

---

A avaliação construtiva segue a concepção valorativa, colaborando com o discente na construção dos conhecimentos necessários no currículo pedagógico e esse processo ocorre com movimentos constantes, nem sempre equânimes, mas sempre progressivos, buscando uma melhoria qualitativa no desenvolvimento cognitivo dos educandos. A construção de conhecimentos por meio dela “investe, por isso, busca soluções para os impasses na produção dos resultados” (LUCKESI, 2011:21).

É tão comum ouvir denominações constantes dadas aos procedimentos feitos pelos docentes com o nome de avaliação, porém o que é usado boa parte é somente o nome, restando aos processos percorridos por eles fadados a nomenclatura de, menos desenvolvidos a muito desenvolvidos, ou capazes de prosseguir aos demais ciclos escolares, ou incapazes. Os procedimentos feitos na contemporaneidade, como há muito tempo vem sendo usado, explicita que, “A avaliação é uma prática “cega”, pois pode servir tanto a um projeto emancipatório como a um projeto destrutivo do ser humano” (LUCKESI, 2011:22) e que automaticamente afasta os discentes da educação disponibilizada e conseqüentemente a interação nos estudos, o que deveria ser o contrário.

Luckesi caracteriza a avaliação como um processo construtivo, envolvendo a construção de conhecimento pelo docente em colaboração com os educandos em sala de aula, através de diversos mecanismos auxiliares. Por outro lado, Perrenoud conceitua a avaliação como formativa, destacando-a como um elemento que molda a sabedoria do educando durante o processo de aprendizagem. Apesar das terminologias distintas, ambos compartilham o objetivo de promover formações direcionadas ao crescimento cognitivo do grupo discente, com o professor desempenhando um papel contínuo de apoio, em vez de ser negligenciado, como ainda é observado em alguns contextos educacionais.

A integração da avaliação de maneira natural aos desafios apresentados pelos educandos ao longo do processo de aprendizagem é crucial. Isso a torna um componente indispensável na identificação de aspectos significativos que influenciarão as decisões a serem tomadas a partir do ponto em que os desafios se manifestam. Diante da emergência dessas dificuldades, que variam em natureza, a abordagem ideal se volta para o feedback. Este consiste em analisar minuciosamente os fatores que impedem a continuidade do processo de aprendizagem, buscando, ao final, subsídios verdadeiramente qualitativos para o desenvolvimento cognitivo dos discentes. “Nem todos os alunos confrontam-se com as mesmas tarefas, já que nem todos encontram os mesmos obstáculos” (PERRENOUD, 1999: 66).

As tarefas específicas mencionadas pelo autor originam-se de vantagens e desvantagens identificadas ao longo dos estudos. Um educador competente se encarregará de orientar os que apresentaram um desempenho menos satisfatório, promovendo assim a abordagem dessas tarefas que visam alcançar a adequação aos objetivos propostos. Essa interação entre eles cria uma oportunidade para enfrentar e superar as dificuldades identificadas, fomentando, dessa forma, um ambiente de aprendizado mais eficaz e adaptável.

Uma abordagem para apoiar e orientar os professores pode envolver a criação dinâmica de certificações para o trabalho escolar no dia a dia, incorporando estratégias eficazes desenvolvidas por eles para alcançar uma aprendizagem evidente. Apesar da importância que algumas pessoas atribuem às avaliações, é fundamental não as ver como um

---

meio de análise que englobe todos os aspectos do conhecimento. Em vez disso, as avaliações devem ser consideradas como um meio para abordar problemas de forma individualizada na prática educacional, concentrando-se em tarefas específicas que foram cuidadosamente trabalhadas e desenvolvidas em colaboração com alguns dos protagonistas em sala de aula (PERRENOUD, 1999).

A prática recorrente de professores consiste em ensinar e disseminar conhecimentos ao longo de um período, acumulando uma grande quantidade de informações. Posteriormente, optam por realizar uma avaliação que abrange todos os tópicos previamente abordados. Isso resulta em uma sobrecarga para os estudantes, que se veem com a mente repleta de várias informações em vez de uma única focalização mais aprofundada.

Perrenoud defende a ideia de “Abrir mão radicalmente do uso da avaliação como meio de pressão e de barganha”. (1999:66). Conforme o autor destaca, a sugestão não é eliminar completamente a avaliação da educação, mas sim considerá-la como um dos vários elementos que podem ser incorporados para verificar a inteligência desenvolvida pelos educandos. Há uma preocupação comum entre muitos educadores, que receiam que a ausência de avaliações, como instrumento para certificar a aprendizagem ou memorização, possa gerar desconfiança em relação à qualidade e autenticidade do aprendizado. Acreditam que apenas através de avaliações por meio de papel e caneta é possível demonstrar adequadamente o nível de conhecimento adquirido.

Parte desse olhar é encontrado em mais um relato discente.

“A avaliação pode ser feita de várias formas, como uma boa conversa, um desenho e também através de uma prova”<sup>7</sup>.

Perrenoud, assim como Luckesi, fundamenta suas ideias na criação de diversas situações para avaliar o educando e certificar seu desenvolvimento no contexto educacional. Ele argumenta que a variedade de abordagens avaliativas deve ser considerada como elementos guias e auxiliares na construção do conhecimento. Rotular um estudante como desprovido de conhecimentos satisfatórios seria inadequado, especialmente quando seu repertório cognitivo demonstra uma sabedoria que, se analisada de forma específica pelos educadores, representa uma consolidação crescente de conhecimentos.

Além dos diagnósticos realizados em sala de aula, destacados por Luckesi como importantes, Perrenoud (2000) destaca a necessidade de uma avaliação contínua, permeada por percepções detalhadas das manifestações individuais de cada indivíduo. Ele ressalta que o aprendizado não ocorre em um único momento ou em períodos específicos de retenção de informações e posteriores conhecimentos; ao contrário, é um processo constante que envolve retenções contínuas, desenvolvimentos e a execução de tarefas utilizando os materiais disponíveis em sala de aula. Parte deles encontram dificuldades em alguns momentos e outros fruem com total facilidade na aprendizagem dos conhecimentos que estão sendo trabalhados, e por essa diversidade de saberes o docente verifica “o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor”. (2000:49)

---

7 (R B O, 35 anos. Estudante de segundo ano da Educação de Jovens e Adultos).

---

Por meio da avaliação contínua, essa que desterritorializa, ressignifica, constrói e por vezes volta do começo para iniciar outra vez, o docente verifica as aquisições de saberes de cada um, o que torna papel importante para saber quais novos conhecimentos podem ser incluídos para um melhor desenvolvimento, verifica-se a maneira de aprender e raciocinar de acordo com a metodologia usada por ele e se tal está de fato cumprindo seu papel ou não em sala. As tarefas passadas podem ser evidenciadas com bloqueios por parte dos discentes, tornando tal um objeto de verificação para sanar a defasagem encontrada (PERRENOUD, 2000).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar as questões relacionadas ao papel do educador, é fundamental destacar que, para alcançar um desenvolvimento significativo em suas práticas docentes e influenciar positivamente o progresso dos estudantes, o professor deve levar em conta diversos fatores que orientarão sua postura na sala de aula. Como mencionado anteriormente, a escola é um desses elementos cruciais. Ao analisar a importância desse contexto, torna-se evidente que muitos educadores ocuparam o mesmo lugar que ele, e alguns, infelizmente, se acomodaram no que diz respeito aos estudos.

Todo professor que reconhece a importância de sua atuação na área de trabalho deve buscar elementos que contribuam para o seu desenvolvimento. Isso é essencial para que seu papel seja reconhecido como crucial e evidenciado por meio do progresso de cada um. Cada docente deve ter em mente que sua função é a de um expositor de ideias, não um detentor autoritário de conhecimento, uma mentalidade ainda presente em alguns casos contemporâneos. Tal abordagem autoritária resulta em problemáticas no desenvolvimento dos educandos e na qualidade da educação, que frequentemente é agravada pela precariedade do ensino.

Um professor comprometido com o desenvolvimento cognitivo de todos entende que suas ações e seu papel no meio educacional são de extrema importância. Ele não deve apenas guiá-los, mas também ser transparente em relação aos problemas e conhecimentos, proporcionando subsídios para auxiliá-los. Em contrapartida, deve reconhecer que sua própria busca por aprimoramento de conhecimentos é contínua.

O professor está à frente de seus educandos em vários aspectos, não para menosprezá-los, mas para orientar os conhecimentos que podem surgir ao longo de suas trajetórias estudantis. Sua responsabilidade primordial é acolhê-los, suas ideias e expressões, independentemente do nível de capacidade manifesta. Isso cria um ambiente propício para o florescimento do aprendizado e para o desenvolvimento integral dos educandos.

## REFERÊNCIAS

- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem**: Componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes médicas sul, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Dez competências para ensinar**. trad. Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre: Artes médicas sul, 2000.

## A LITERATURA APLICADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

MARIA ANGELA FERREIRA OLIVEIRA<sup>1</sup>

### RESUMO

Questões relacionadas à alfabetização e ao letramento têm estado cada vez mais essenciais na área educacional. A literatura, em especial, tem se apresentado como objeto facilitador desses dois processos, uma vez que para a criança, a leitura é a primeira forma de entrar em contato com o mundo letrado. Sendo assim, a presente pesquisa foi realizada através de levantamento bibliográfico a respeito do tema e apresentou como objetivo geral, uma breve discussão sobre o processo de alfabetização e letramento; e como objetivos específicos, as contribuições da literatura na Educação Infantil, para a posterior alfabetização e letramento no início do Ensino Fundamental I. Os resultados indicaram que o uso da literatura na etapa da Educação Infantil contribui para a aquisição da leitura e da escrita por parte das crianças posteriormente.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Literatura Infantil; Alfabetização e Letramento.

### INTRODUÇÃO

A consciência fonológica se trata de habilidades que permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras. A leitura vem de encontro com ela uma vez que permite a reflexão sobre os segmentos das palavras, enquanto se escuta a contação das histórias.

Como problemática, infelizmente, muitas crianças nascidas em famílias de baixa renda, não costumam ter contato com a leitura, o que dificulta ainda mais o processo de alfabetização e letramento, quando está na escola.

Justifica-se o presente artigo, no sentido de discutir práticas junto aos professores, uma vez que para atingir e propiciar a aquisição da leitura e da escrita a todos, a escola deve proporcionar o primeiro contato com os livros, através de diferentes gêneros literários o que facilitará a aprendizagem.

Assim, a presente pesquisa foi realizada através de levantamento bibliográfico a respeito do tema; apresentando como objetivo geral, uma breve discussão sobre o processo de alfabetização e letramento; e como objetivos específicos, as contribuições da literatura na Educação Infantil, para a posterior alfabetização e letramento no início do Ensino Fundamental I.

---

<sup>1</sup> Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo. Graduada em pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul); especialista em alfabetização e letramento, psicopedagogia e educação especial pela Unicsul, cursando especialização em direitos humanos pela Unifesp.

---

## CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A literatura indica que existe uma relação causal entre a alfabetização e a literatura infantil, já que ao criar o hábito e o gosto pela leitura, a criança começa a adquirir a consciência de que os diferentes sons constroem uma língua, desenvolvendo mais rapidamente, as habilidades e competências necessárias para a aquisição da base alfabética.

Morais e Albuquerque (2006), discute que para que a criança identifique o princípio alfabético é necessário que ela reconheça a relação entre sons e letras, sendo capaz de analisar e sintetizar as unidades que compõem as palavras faladas.

O autor explicita que: “As crianças de um modo geral recorrem à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para construir uma análise da própria fala” (ABAURRE, 1991, p. 140).

Nesse sentido, a alfabetização deve ocorrer de forma lúdica e reflexiva, favorecendo a apropriação do sistema alfabético de escrita e nada melhor que a leitura para aprimorar todos esses conceitos.

Ainda nesse raciocínio, quando o professor desenvolve a alfabetização através de diferentes instrumentos, utilizando a leitura como base, as crianças aprendem mais rápido, enquanto os problemas com a alfabetização diminuem de forma significativa, tornando melhor o aprendizado:

Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida não, como em concepções anteriores, com textos artificialmente para a aquisição das “técnicas” de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2008, p. 92).

Retomando o contexto histórico, entre as décadas de 1970 e 1980, a escolarização foi marcada por altos índices de repetência e evasão o que provocou uma revisão dos projetos educacionais brasileiros, a fim de repensar na qualidade do ensino e colocar em prática uma educação voltada às diferentes necessidades.

Ou seja: “sociais, políticas, econômicas e culturais da época, considerando os interesses e as motivações dos estudantes e garantindo aprendizagens contribuindo para a formação de cidadãos autônomos, críticos e atuantes” (BRASIL 1997, p. 24).

Após inúmeras discussões, o governo chegou à conclusão de que uma das formas de contribuir para a melhoria da Educação, principalmente no quesito voltado à alfabetização e ao letramento seria a criação de projetos como foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

---

Em 2012, o então ministro da Educação, Aloízio Mercadante, no uso de suas atribuições, redimensionou o Ensino Fundamental de Nove Anos, através da Portaria nº 867/2012, destacando-se a discussão sobre a alfabetização:

I - Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; II - Reduzir a distorção idade-série existente na Educação Básica; III - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - Contribuir para o aperfeiçoamento e a formação de professores alfabetizadores; V - Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013, s/p.).

Souza e Moraes (2011), relata que no documento, os diferentes governos deveriam se comprometer a garantir a alfabetização até determinada série/ano, além de trazer uma concepção de alfabetização voltada para a inserção das crianças nas práticas sociais, favorecendo a apropriação do sistema alfabético de escrita através de atividades lúdicas e reflexivas:

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997, p. 24).

O PNAIC teve como objetivo alfabetizar as crianças tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental, em especial, na rede pública de ensino. Essa questão retoma o inciso II do artigo 2º do decreto nº 6.094/2007 em que os Estados e municípios devem: “Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007, s/p.).

Discutindo ainda sobre o funcionamento do PNAIC, a formação do professor alfabetizador tornou-se prioridade, uma vez que é ele quem vai garantir o sucesso da alfabetização e o desenvolvimento dos estudantes. Mas, existem ainda desafios a serem vencidos. Muitas crianças têm concluído o Ensino Fundamental sem estarem plenamente alfabetizados. Problemas na alfabetização e no letramento podem comprometer gravemente o futuro da criança e, conseqüentemente, do país.

Por isso, diferentes pesquisadores realizaram críticas quanto à implementação do PNAIC, por exemplo, em São Paulo, pois, a concepção na formação de professores alfabetizadores revela-se ultrapassada. O PNAIC tem servido de expressão do modelo de Estado regulador, pois, a formação dos professores alfabetizadores está mais relacionada à regulamentação de práticas do que propriamente as questões pedagógicas (FREITAS, 2012).

---

O autor ainda, explicita que embora o PNAIC tenha iniciado uma reflexão a respeito dos processos de alfabetização e letramento através de material acessível, ocorreram situações que complicaram a implementação do Programa, como: o atraso na entrega de materiais; a não inclusão de diretores e coordenadores pedagógicos durante a formação; a pequena mobilização dos educadores cursistas, entre outros.

Souza e Moraes (2011) discutem que o professor que aprecia a leitura tem maiores condições de despertar nas crianças o gosto e o prazer por ela. É importante também que ele conheça a literatura infantil bem como o que pretende que elas aprendam. Deste modo, a literatura infantil é um importante recurso para estimular as crianças durante o desenvolvimento das linguagens oral e escrita:

O domínio da leitura é uma experiência tão importante na vida da criança, que determina o modo como ela irá perceber a escola e a aprendizagem em geral. Em decorrência disso, o esforço despendido pela criança no reconhecimento de letras e palavras precisa aliar-se á certeza de que será compensado pela leitura de textos altamente estimulantes. (SARAIVA, 2001, p. 80).

Por isso, a alfabetização e letramento requer do professor o domínio de conhecimentos sobre todo o processo. Ainda, a criança deve ser desafiada a construir a sua apropriação sobre a escrita, por meio da análise, da comparação e da relação que se estabelece entre os mais variados elementos que constituem a linguagem escrita.

## **A LITERATURA PRESENTE DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Souza e Moraes (2011), discutem a aplicação da literatura como processo facilitador da alfabetização, uma vez que para a criança a leitura é a primeira forma de contatar o mundo letrado.

A criança fica fascinada ao ouvir essas histórias. Muitas vezes se identificam com os personagens aproveitando esse momento para expor suas emoções e conflitos, crescendo e se desenvolvendo através da experiência obtida pela leitura:

Os contos de fadas e outras histórias do gênero propõem uma ruptura com o real imediato e dirigem-se a regiões do inconsciente, fortalecendo a necessidade de beleza interior e de sabedoria, valores tão precários em um mundo chamado realidade (SARAIVA, 2001, p. 82).

Vieira e Larson (2004), relatam que a leitura realizada em sala de aula é fundamental para a formação das crianças, pois, muitas das dificuldades enfrentadas durante a vida escolar, podem ser provenientes da má alfabetização.

Em consonância com a compreensão de Saraiva (2001) sobre o assunto, as crianças quando entram em contato com a literatura, adentram em um novo mundo onde se sentem estimuladas a aprender a leitura e a escrita, reforçando assim o papel da escola como agente transformador na vida delas.

---

Ainda, é preciso destacar que a utilização de contos, por exemplo, estimula a imaginação, auxilia a criança a resolver possíveis conflitos e lidarem com as emoções. Quanto à relação entre literatura e alfabetização, Freitas (2012), discute que a literatura pode ter um papel facilitador durante a alfabetização das crianças. Para isto, na sala de aula deve haver um espaço, como o chamado cantinho da leitura, onde as crianças podem ter acesso aos livros e manuseá-los à vontade.

Ainda, o professor deve trabalhar a leitura de forma que propicie prazer e encantamento uma vez que: “nesse sentido, o professor é a ponte que permite a criança avançar na leitura e na compreensão das múltiplas realidades que afloram a partir das diversas tramas ficcionais, para estabelecer vínculos com seu próprio universo” (SARAIVA, 2001, p. 19).

Ou seja, o professor alfabetizador que trabalha a literatura a fim de desenvolver as competências leitora e escritora de forma mais assertiva, demonstra que quando comparada a outros métodos utilizados junto a outras crianças que foram alfabetizadas, aquelas que se desenvolvem melhor são as que foram expostas e tiveram contato com a literatura.

Vieira e Larson (2004) discutem que o trabalho com a literatura deve despertar nas crianças, o gosto, o prazer e o interesse pela leitura, ao mesmo tempo em que deve contribuir para o processo de alfabetização e letramento.

O professor alfabetizador deve antes de tudo ao propor uma atividade, ler os livros que serão utilizados e antes de iniciar a leitura, apresentar o livro para as crianças, mostrando a capa e as ilustrações a fim de que desperte a curiosidade neles e fiquem imaginando o que está por vir (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2006).

Para eles, a literatura infantil deve ser trabalhada de diferentes formas, como a leitura, o uso de fantoches e outros personagens, o teatro, entre outras situações, a fim de contribuir para o desenvolvimento oral:

No processo de alfabetização, é essencial incorporar as práticas de sala de aula o texto literário- narrativas e poemas- para, de maneira particular, compor o conhecimento da criança e redimensionar a afetividade pela mediação dos signos verbais ou mesmo não-verbais. Alfabetizar, assim, inclui a reinvenção da linguagem, a expressão da subjetividade e as singularidades próprias do código escrito (SARAIVA, 2001, p. 33).

Ainda de acordo com o autor, para que a criança se desenvolva afetivamente e intelectualmente, a leitura utilizada no processo de alfabetização deve oferecer oportunidade para que as crianças se apropriem da linguagem expressando-se através do imaginário como forma de compreender o mundo real em que vivem e atuar de forma crítica e criativa enquanto cidadãos críticos.

Para alfabetizar através da literatura, deve-se refletir sobre todo o processo envolvido. A criança só se tornará autônoma a partir das experiências vivenciadas. Assim:

---

Os livros infantis devem atender às necessidades fundamentais da infância. Assim é importante que os assuntos escolhidos correspondam ao mundo da criança e ao seu interesse; facilitem progressivamente suas descobertas e sua entrada social e cultural no mundo dos adultos... (GÓES, 1991, p. 23).

Vygotsky relata que desde a Educação Infantil é importante que o professor propicie diferentes atividades para que a criança possa aprender desenvolvendo o processo imaginativo, e a literatura, se torna um instrumento excelente do ponto de vista pedagógico, pois, a leitura traz consigo novas experiências, que podem vir a enriquecer ainda mais suas experiências pessoais:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constituiu o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VYGOTSKY, 2009, p.22).

Segundo Paço (2009), é necessário que o professor dê liberdade à criança para que ela escolha o livro a ser lido, desenvolvendo a autonomia. Devem-se proporcionar momentos de leitura de forma prazerosa, pois, a literatura infantil favorece a aquisição de valores, ideias, além de diferentes informações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário educacional brasileiro apresenta grandes desafios. Especialmente, no que diz respeito a alfabetização e ao letramento, é necessário dentre outras medidas, a capacitação continuada do professor alfabetizador. O trabalho realizado no processo de alfabetização constitui-se em uma ação complexa.

Assim, a leitura que o professor realiza em sala de aula é fundamental para a formação das crianças, sendo de suma importância iniciar esse trabalho na Educação Infantil, pois, muitas das dificuldades durante a vida escolar, se devem ao fato da má alfabetização. Ao entrarem em contato com a literatura, as crianças adentram em um novo mundo onde se sentem estimuladas a aprender a leitura e a escrita, facilitando o processo de alfabetização.

Ou seja, a alfabetização atrelada à prática da leitura é de suma importância para a aquisição das competências leitora e escritora por parte das crianças e o estímulo a formação de futuros leitores deve iniciar desde a Educação Infantil o que inclusive contribui posteriormente para o processo de alfabetização.

## REFERÊNCIAS

- ABAUURRE, M.B.M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In.: KATO, Mary. **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1988.
- BRASIL. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento na Idade Certa – PNAIC**. Alfabetização. 2013. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 6.094/2007**. Alfabetização na idade certa. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 11dez. 2023.

---

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

FREITAS, A.G. **A importância da Literatura Infantil no processo de alfabetização e letramento**. 2012.

GÓES, P. L. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.

MORAIS, A.G.; ALBUQUERQUE, E.B.C. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma Ferraz (orgs).

**Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento**. 3ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAÇO, G.M.A. **O encantamento da Literatura Infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão**.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Sandro/Documents/TCC%205º%20PERIODO/Dissertação%20de%20mestrado/Monografia%20de%20Pós%20graduação/Monografia%20Pos.pdf> Acesso em: 11 dez. 2023.

SARAIVA, J.A. **Literatura e Alfabetização: Do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, R.K.M.A.; MORAES, R.CL. **Literatura infantil e Alfabetização**. 2011.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

VIEIRA, A.M.D.P; LARSON, S.H. **A utilização da literatura no processo de alfabetização de crianças de 5 a 6 anos: a ótica docente**. 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.



**NÃO CUSTA NADA  
HOMENAGEAR  
UM PROFESSOR/A  
ESPECIAL**

Envie sua homenagem com algumas fotos para:  
[primeiraevolucao@gmail.com](mailto:primeiraevolucao@gmail.com)

Revista **laE**

## O TDAH NA ESCOLA

MARIA DALVA LIMA DE SOUSA<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho pretende abordar sobre Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH); compreender suas causas, e elucidar a importância dos pais ou responsáveis acompanharem o processo educacional das crianças. A construção da responsabilidade da criança é adquirida a partir do senso de segurança desenvolvida na relação com pais e educadores. Assim, o profissional da psicopedagogia deve revitalizar a confiança dos educadores e familiares no seu papel de formadores, mostrando a importância de se trabalhar em equipe. O objetivo do presente trabalho consiste em discutir sobre a importância de entender o TDAH na escola e em como todo processo educacional, é importante a parceria com as famílias e neste caso em especial é imprescindível este contato contínuo, trocando informações que possam favorecer o processo, contribuindo para melhor compreensão deste aluno. As escolas encontram-se despreparadas para atendimento destes alunos, e esta tríade sintomática apresentada é temida pela escola: (desatenção, hiperatividade e agitação), entra aqui, portanto o conflito. Por isso, há a necessidade da formação contínua, aprimorando e orientando este profissional, mudando o foco deste olhar.

**Palavras-Chave:** TDAH; Desenvolvimento educacional; Inclusão.

### INTRODUÇÃO

Na atualidade, discute-se a construção de uma sociedade inclusiva que tenha, sobretudo, infraestrutura satisfatória para proporcionar a todos as mesmas oportunidades e qualidades de vida. Contudo, uma sociedade onde todos exerçam sua cidadania de forma livre e independente, independentemente se o indivíduo possui necessidades especiais ou não. Obviamente que, para que isso aconteça, é necessária a orientação, aceitação e adequação dessa sociedade.

Há de partir-se do princípio de que a escola é um espaço de todos e para todos, onde se encontre infraestrutura e alternativas suficientes para agregar a todos. A necessidade da construção de uma educação inclusiva de qualidade dentro da Educação Regular vai além de um cumprimento de uma lei, é essencial para o progresso humano.

Percebe-se que conviver com manifestações pessoais diferentes está intrinsecamente ligado à aprendizagem de convivência. Quando um membro da sociedade nasce deficiente,

<sup>1</sup> Formada em Pedagogia pela UNIÍTALO. Especialização em Psicopedagogia pelo instituto CICEP. Cursando Neuropsicopedagogia no Instituto CICEP - Professora de Educação Infantil pela SME - PMSP.

---

todos os demais membros devem assumir junto o compromisso de construir um ambiente inclusivo, capaz de colaborar para uma comunidade solidária e igualitária.

Há algum tempo quando se terminava a graduação pensava-se que, o profissional estaria plenamente pronto para trabalhar em sua área o resto da vida, passou-se a reconhecer a complexidade da prática pedagógica. No entanto, vêm-se buscando novos paradigmas para compreender a prática docente e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a serem ensinados aprendidos, estes parecem continuar sendo no país pouco valorizado pelos programas de formação de professores, pois o equilíbrio entre inovação e tradição é difícil.

A sociedade, com o seu ritmo acelerado, com uma grande competição pelos lugares de destaque, pelas mudanças rápidas nas novas tecnologias obrigando a que cada um se adapte aos novos contextos o mais rapidamente possível sob pena de ser ultrapassado tornaram-se obrigatório pensar-se na educação ao longo da vida e para a vida. E é neste contexto, numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Nesta perspectiva deve orientar as reformas educativas, com programas como da definição de novas políticas pedagógicas.

Neste caso contando com o professor mais preparado, com o psicopedagogo, ajudando a detectar a melhor metodologia para se aplicar a cada caso. É certo que o professor, sozinho, não dê conta de resolver as grandes mazelas nas quais se encontra a educação de hoje, nem que vá impedir, com sua atuação, que se formem delinquentes, arruaceiros, párias da sociedade, mas pode um professor egresso de escolarização qualificada, minimizar o número de educando sem consciência de seu lugar no mundo e de sua tarefa como construtor da hegemonia moral e social.

Entretanto, para que haja resultados rápidos, deve haver na instituição o engajamento de um todo, não somente professor-psicopedagogo, permanentes em prol de uma educação de qualidade.

Mas, a realidade a qual lidamos hoje é mesmo assim. Com isso difundem várias ideias de como educar, como fazer, como aplicar, e tentar, mas justamente por isso, um perigo, pois nada adianta tentar novas práticas se não detectarmos que o erro e o mau desenvolvimento de alguns alunos estão na base familiar. Entretanto vejo na psicopedagogia o apoio com o professor, buscando amenizar as marcas de cada um e aí sim, utilizar um método o qual se julga mais adequado. Pode ser uma ideia pouco compreendida e se transformar num discurso vazio, mas acredito que seja um caminho a se valorizar, e claro que compreendendo também que o papel não é ser psicólogo de cada um, mas conhecer a história do aluno assim se fazendo compreender. Muitas das vezes como professor - reflexivo podemos descrever o que foi feito em sala de aula. Assim cooperando também com o professor a ajustar e a chamar atenção, não só a respeito da formação do profissional.

Quando defende que os profissionais façam o questionamento sobre situações práticas como base de sua formação é reavaliarmos que há divergências teóricas das quais vimos na nossa formação e na prática, temos que buscar outras formas. É assim que se tornam capazes de enfrentar cada nova situação e tomarem a decisão apropriada.

---

Hoje o profissional da educação já não são mais meros professores, mas sim polivalentes por serem capazes de levantar dúvidas sobre seu o próprio trabalho e restabelecer diante dele. O professor deve não apenas ensinar bem a fazer algumas contas de Matemática ou a ler um conto. É preciso ir mais fundo, saber o que acontece com o estudante que não aprende a lição. É preciso ter muita vontade de aprender a fazer. No entanto, muitos acham que basta alguém descrever como tinha acontecido algo em sua aula para ser tratado como reflexivo, e esse processo é muito mais que descrever, pois é possível perceber efeitos de uma prática questionadora nos estudantes. Quando o professor faz isso corretamente, o aluno aprende a gerir seu estudo, dificilmente ele será alguém que só decora, porque o mestre incute nele estratégias de interrogação e busca formá-lo como um indivíduo autônomo.

Afinal, tudo está mudando, a sociedade, os efeitos das novas tecnologias de comunicação estão sendo enormes e os problemas de indisciplina também tornam os contextos de aprendizagem muito difíceis. O que ajuda a manter certo contato com a realidade da sala de aula é o acompanhamento dos formandos para ajudá-los a se desenvolver. E a realidade da universidade mostra que a maior parte do processo ensino-aprendizagem que desenvolve está calcada no modelo de reprodução.

Embora seja comum nos meios educacionais se falar sobre dificuldades de aprendizagem, muito ainda precisa ser compreendido. Todas as crianças têm potencial a ser desenvolvido, pois são como pedras preciosas que para mostrar seu brilho precisam ser lapidadas. Para as crianças, o período de lapidação tem início quando começa sua fase escolar.

Esta pesquisa apresentará uma breve definição de TDAH, contudo seu foco será na discussão de métodos que auxiliem pais e professores de crianças portadoras deste tipo de transtorno.

Com o objetivo de conhecer as causas e consequências do Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade. Ressaltar a importância do trabalho do psicopedagogo junto às crianças com TDAH em conjunto com pais e professores.

Valorizar a atuação da equipe multidisciplinar que deve buscar uma coesão nas ações que culminam nas soluções de problemas.

Contribuir para que os professores e as famílias possam pensar em ações efetivas direcionadas às crianças com TDAH que apresentem ou não, baixo rendimento escolar.

A Educação Especial, tal qual a Regular, foca-se em formar adultos aptos a viverem de seu próprio esforço, empenho, com determinação e preparo, uma vez que suas potencialidades são desenvolvidas progressivamente por intermédio dos estímulos e acompanhamento durante a fase escolar. Porém, para que a Educação Especial seja Inclusiva, é primordial que seja praticada a democracia e que os envolvidos não se limitem, apenas, ao cumprimento das normas e protocolos estabelecidos, mas sim, que encarem os desafios proativamente para que, dessa maneira, a Educação Inclusiva transcorra de forma funcional.

Há de partir-se do princípio de que a escola é um espaço de todos e para todos, na qual se encontre infraestrutura e alternativas suficientes para agregar a todos. A necessidade da construção de uma educação inclusiva de qualidade dentro da Educação Regular vai além de um cumprimento de uma lei, é essencial para o progresso humano.

---

## O TDAH NA ESCOLA

Desde a Declaração de Salamanca, o processo de inclusão tem recebido maior atenção por meio das autoridades, atuando de modo a favorecer a educação inclusiva, mas ainda temos longo caminho a percorrer, para atendê-los da melhor forma, considerando-se as diferentes dificuldades e singularidades. Consta, na LDB 9394/96, em seu capítulo IV:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Podemos notar que TDAH não foi incluído ainda nesta lei, mas segundo a ABDA, em 2010, o Senador Gerson Camata apresentou um projeto de lei que dispõe sobre a necessidade do poder público garantir o diagnóstico e o apoio educacional das crianças e jovens com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia.

O projeto procura corrigir esta lacuna, visando melhorar o apoio da escola junto à família, como também recursos didáticos adequados para melhorar o desempenho escolar destes alunos, bem como diminuir a estigmatização e preconceitos com estas crianças, encaminhando-as a diagnósticos que possam de fato, ajudá-los.

As instituições educacionais com salas lotadas; falta de parcerias; planejamento isolado de ações; inflexibilidade de alguns profissionais; preconceitos; a falta das famílias na educação das crianças dificulta o processo ensino aprendizagem de modo geral; são duas faces da mesma moeda. Se por um lado, vemos a falta por parte da família, a escola também tem sua responsabilidade neste contexto.

Em todo processo educacional, é importante a parceria com as famílias e neste caso em especial é imprescindível este contato contínuo, trocando informações que possam favorecer o processo, contribuindo para melhor compreensão deste aluno. As escolas encontram-se despreparadas para atendimento destes alunos, e esta tríade sintomática apresentada é temida pela escola: (desatenção, hiperatividade e agitação), entra aqui, portanto o conflito. Por isso, há a necessidade da formação contínua, aprimorando e orientando este profissional, mudando o foco deste olhar.

O aluno deve ser compreendido em sua individualidade e é no cotidiano escolar que ocorrem as aprendizagens mútuas, assim o professor também vai aprendendo lidar com seu aluno, utilizando da teoria para embasar sua prática. Segundo (BARKLEY apud CASTRO; NASCIMENTO, 2009, p.45) considera que as habilidades de se sentar, escutar, obedecer, socializar-se harmonicamente com os pares, entre outros são essenciais para uma carreira acadêmica de sucesso.

A falta destes componentes afeta não somente quem os apresenta como também dos demais. É muito difícil para estas crianças manter uma relação social saudável, não somente em casa, como também na escola, devido à sua impulsividade e demais comportamentos.

---

## O PSICOPEDAGOGO E AS PROPOSTAS DE TRATAMENTO DA CRIANÇA PORTADORA DE TDAH

Como propõe Marco A. Arruda (2006), o tratamento do TDAH deve ser multimodal, envolvendo a todos que lidam com o portador.

O Psicopedagogo em seu trabalho, deve ser o elo entre a criança portadora de TDAH, sua família, professores e demais profissionais, auxiliando-os para que o tratamento contemple todas as expectativas.

Para a parte medicamentosa, precisaremos contar com a colaboração do pediatra que acompanhou o desenvolvimento da criança e/ou adolescente, e é de grande importância o envolvimento do psiquiatra e do neurologista da infância e adolescência, pois em alguns estudos eles são considerados os mais indicados para abordar o problema.

É primordial a participação dos profissionais acima citados, em razão da gravidade dos problemas causados por este Transtorno. Conforme a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional de Doenças, "Transtorno" não é um termo exato, porém é usado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecível associados, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais. (CID – 10, 1992:5). Portanto o uso de medicamento no tratamento do TDAH é essencial; sendo de ação rápida e os resultados passam a ser percebidos em poucos dias ou semanas.

Paralelo ao uso de medicamentos deve-se associar as terapias psicopedagógica, fonoaudiológica e psicológica, sendo esta, dirigida também aos pais e demais familiares.

A avaliação fonoaudiológica é indicada aos portadores de TDAH que também apresentem distúrbios de linguagem que tenham ou não queixas de dificuldade no aprendizado.

A terapia psicológica dirigida aos pais e demais familiares (Terapia Familiar/Casal) traz para todos a oportunidade de refletir sobre a trajetória de vida do portador em conjunto com a família. A terapia familiar trabalha no sentido de resgatar os caminhos já percorridos e reescrever novas trajetórias, considerando o diálogo, a comunicação, a informação, o aprendizado e a descoberta. (Clínica Social em Terapia Familiar, 2005).

O profissional da psicopedagogia quando em sessão com a criança trabalhará em conjunto com ela visando elaborar novas estratégias para o aprender, de forma que o auxilie a corrigir suas deficiências e explorar suas potencialidades.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível verificar que, apesar de que a legislação contemple ao portador de quaisquer tipos de deficiência, o direito à sua matrícula e permanência na rede regular de ensino, ainda há um caminho longo e íngreme a ser percorrido para que a inclusão ocorra de forma plena e totalmente positiva para todos os envolvidos.

Como vimos o TDAH é um transtorno multifacetado, e sendo assim seu tratamento também deve ser multimodal.

---

Esta pesquisa procurou também mostrar as repercussões deste transtorno, enfatizando que eles ultrapassam os muros dos limites seguros do lar e da escola.

Focando por este ângulo, concluímos que por se tratar de problema de alta relevância e sérias consequências ao seu portador, deve ser seriamente encarado, merecendo uma parcela maior de atenção por parte da sociedade.

Dizer que o professor precisa refletir sobre seu trabalho não é mais novidade. Pois esta dimensão está relacionada com o desenvolvimento do trabalho coletivo, com a organização de grupos e com a comunicação como um todo. As marcas trazidas pelo profissional na formação acadêmica têm encontrado dificuldades para superar esta perspectiva, pois na verdade não fomos preparados para tanta diversidade humana, mas fazer do ensino um espaço de produção e conhecimento. Devido a esta falta de valores que já deveriam vir com os nossos alunos de casa, é impossível irmos direto a aplicação do ensino sem firmarmos a base. Podemos até afirmar que virou moda, dizer que o aluno não quer aprender, nem saber de nada, como outras que volta e meia se espalham no meio educacional.

A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais nos desconcerta, a nós que trabalhamos na escola de educação básica. Como se já não bastasse o desafio de ensinar a alunos com dificuldades de aprendizagem, distúrbios de comportamento, por vezes oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade social e violência urbana, temos de nos haver agora com crianças e adolescentes com deficiência intelectual ou, no extremo oposto, com altas habilidades/superdotação, afora outros com autismo clássico, Síndrome de Asperger, pouca mobilidade ou baixa visão. O desafio é de fato imenso, parece mesmo insuperável, sobretudo considerando que vivemos numa sociedade extremamente desigual, que marginaliza paradoxalmente muitas dessas mesmas crianças que pretende agora incluir.

Nosso desafio enquanto escola inclusiva é conciliar o conhecimento, as habilidades e as atitudes esperadas para a média dos alunos de um determinado ano escolar e as competências e possibilidades de outros que, para mais ou para menos, fogem à média.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marco A., LEVADOS DA BRECA – **Um guia sobre crianças e adolescentes com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**, 1 edição, 2006. Editora Eletrônica São Francisco Grupo Gráfica, Ribeirão Preto (SP).

GOLDSTEIN, Sam. **HIPERATIVIDADE: Compreensão, Avaliação e Atuação**. Uma visão geral sobre TDAH. [s.n.] [s.n.], 2006.

GONÇALVES, Ligia, CARVALHO, Maria Luiza, VISCOME, Heloisa, RAMOS, Daniela, CAPEL, Maria Rita. **Clínica social em terapia familiar**. Artigo apresentado na SEMANA DE SERVIÇO SOCIAL, na UNESP Campus de Franca, em 2005.

HALLOWELL, Edward, RATEY, John J. **Tendência à distração – Identificação e Gerência do Distúrbio do Déficit de Atenção da Infância à vida adulta**. Editora Rocca Ltda, 1994.

**Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua**. Editora Leitura Médica, 8 edição, 2008.

TOPCZEWSKI, Abram. **Hiperatividade. Como lidar?** Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 1999.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

## A ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

MARISA GARCIA<sup>1</sup>

“Parece-me certo que um professor tenha uma atitude investigativa, porque isso quer dizer que é alguém que pensa e, portanto, continua aprendendo. Alguém que não tem resposta para todas as perguntas, mas que é capaz de dizer há problemas, há mais para saber, isto me coloca um desafio.”

Emília Ferreira

### RESUMO

O presente artigo tratou do programa Parceiros de aprendizagem, instituído em 23 de maio de 2018 pela prefeitura do município de SP que reorganizou o quadro de estagiários “Parceiros de aprendizagem” em apoio, a princípio, ao professor do 1º ano do ciclo de alfabetização instituído pela Portaria n. 1336, de 13/02/2015, mas que, posteriormente foi ampliado para os 2ºs e 3ºs anos do Ensino Fundamental I, seguindo a legislação. O objetivo deste programa consiste no apoio do estagiário durante o processo de alfabetização para as crianças dos 1ºs, 2ºs e 3ºs anos (atualmente) do ensino fundamental com o propósito, também, de ampliar os conhecimentos sobre o fazer docente. Todos os estudantes dos cursos de pedagogia e licenciatura experienciam a atuação num ambiente alfabetizador em todo o percurso que envolve o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem da formação inicial, possibilitando-os vivenciar a rotina de trabalho de classes de alfabetização e conhecer desde a formação inicial, a concepção que alicerça o Currículo da Cidade de São Paulo, cujo o foco é a aprendizagem do sujeito e neste caso, os sujeitos do ciclo de alfabetização (1º 2º e 3º anos – do ciclo I) o que possibilita a ampliação dos seus conhecimentos sobre o fazer docente.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Ambiente Alfabetizador. Escrita. Formação inicial. Leitura.

### 1. INTRODUÇÃO

Muitos trabalhos foram publicados a respeito da formação do professor no Brasil e no mundo. Esta é uma busca de caminhos para que, efetivamente, este diálogo entre o ensino e aprendizagem aconteça e que todos os estudantes, rede pública e privada, aprendam e sejam cidadãos críticos e competentes e que o professor seja cada vez mais bem formado.

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia da Educação – PUC/SP. Professora Universitária do curso de Pedagogia e licenciatura. Atualmente na DIPED – DRE – PJ na frente de alfabetização como STE (Serviços Técnicos Educacionais). Formadora de gestores e professores em escolas públicas e privadas.

---

Somos um país com muitos trabalhos já publicados a respeito da formação do professor. Acompanhando, também, as pesquisas pelo mundo também temos grandes inspiradores teóricos que nos ajudaram a ampliar este complexo mundo da formação inicial e, também, da formação continuada. Ora os olhares se voltam para a formação inicial, ora centram-se na formação continuada. Relembrando, rapidamente, aqui neste artigo, algumas reflexões sobre a discussão sobre a formação continuada no Brasil, podemos sinalizar que a década de 1980 foi marcada pelas discussões a respeito da formação continuada: reformas educativas por uma educação de qualidade frente aos índices alarmantes de fracasso escolar, principalmente, no ensino fundamental, traduzidos em percentuais de repetência e evasão.

Na década de 1990 a discussão foi focada na valorização do magistério e foi criado o Plano Decenal da Educação, documento importante que foi discutido com estados, municípios e escolas tendo por objetivo a melhoria da qualidade da Educação. O século XXI, chegou e sua marca na discussão centrou-se na vulnerável formação inicial dos professores, discussão esta que vinha sendo feita em diversos momentos durante o final do século XX e neste século também. Além desta complexidade que é a formação inicial, acirrada por uma pandemia que privou alunos e professores de conviverem durante um bom tempo da convivência acadêmica, privando – nos da rotina escolar, sendo na escola básica e no ensino superior e da interação entre colegas e professores, no qual a aprendizagem acontece.

Por isso, o programa pensou em estabelecer a relação entre o ensino superior e a escola. Antes tida como tão distante os corredores da universidade e o da escola, o programa criou a possibilidade de que os estudantes de licenciatura aprendam o ofício da docência num futuro ambiente de trabalho em parceria com o professor titular da sala de aula se inteirando do processo de aprender e de ensinar.

Segundo VAILLANT E MARCELO:

“[...] no qual vão confundindo experiências, conhecimentos, situações, que se produzem em diferentes – e igualmente válidos – contextos, que conduzem à geração de um profissional cuja principal característica é que ele aprende ao longo da vida” (2012, p. 94).

Também podemos citar Nóvoa (2009), ao tratar do desenvolvimento profissional de professores, afirma que há certo consenso nas discussões que dizem respeito a assegurar a aprendizagem docente, da necessidade de levar em consideração a articulação da formação inicial e formação em serviço, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. É preciso também atenção aos primeiros anos do exercício profissional e a à inserção dos jovens professores nas escolas.

A articulação entre as escolas e as instituições de Ensino Superior estabelecida no Projeto Parceiros da Aprendizagem pode auxiliar os discentes universitários às questões da rotina escolar, pode ajudá-los na organização dos estágios curricular obrigatório, a ajudar a organizar a estrutura curricular do curso de Pedagogia e Licenciaturas.

Em 2008, a Fundação Carlos Chagas em parceria com a Fundação Victor Civita realizou uma pesquisa, cujo principal foco foi a formação inicial dos alunos dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, que foi coordenada por GATTI (2008). Os resultados deste trabalho abriram

---

espaços para a discussão dos cursos que formam professores, este estudo foi mais um marco que referendou o que já se havia estudado, discutido, comentado, refletido, há tempos e que os resultados e as análises decorrentes dele comprovaram e permitiram que as universidades e as secretarias de educação reelaborassem seus programas e currículos para que a qualidade fosse cada vez mais compromissada. Os dados empíricos estão disponíveis e podem ser consultados nos sites da Fundação Carlos Chagas e Victor Civita. Eles comprovam que a didática da alfabetização e o processo de aprendizagem, por exemplo, não chegaram, ainda, às matrizes curriculares dos cursos de formação inicial e nem tampouco as disciplinas de prática de ensino.

O que se tem assistido, nos últimos tempos são os professores chegarem às escolas sem saber como atuar em sala de aula, como alfabetizar os alunos a partir de uma concepção em que ele tem que ler e escrever de verdade, utilizando a leitura e a escrita como uma prática social com sentido e significado e não apenas como uma prática escolarizada.

É importante lembrar que o sistema público de ensino, atende todos os estudantes que residem em moradias distantes do centro, migrantes de diferentes pontos e filhos de pais que escrevem apenas o suficiente para assinar o nome. Neste contexto, cabe a escola alfabetizar todos os estudantes até os 7 anos de idade, cumprindo a meta 22 do programa de Metas da Rede Municipal de Ensino (2021-2024), que está em consonância com o Governo Federal que tem o compromisso de garantir 100% das crianças brasileiras alfabetizadas ao fim do 2º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, o envolvimento de todos é fundamental nesta etapa e o trabalho com os estagiários é mais um sujeito envolvido para que este compromisso coletivo seja realizado.

Este diálogo entre a formação inicial e continuada, nas formações realizadas auxilia e aprofunda as discussões sobre a leitura e a escrita auxiliando os docentes que atuam nesses anos, a alfabetizar todos os estudantes da rede pública municipal cumprindo não só as metas, mas, também garantir o direito de todos a ler e escrever convencionalmente.

## **2. O PROJETO PARCEIROS DA APRENDIZAGEM E O CURRÍCULO DA CIDADE**

Tivemos alguns programas que promoveram a colaboração, a participação de alunos das Instituições de Ensino Superior na prática pedagógica de sala de aula, junto aos professores dos anos iniciais. O mais recente foi o Projeto Bolsa Alfabetização, criado pelo Decreto n. 51.627, de 1º de março de 2007. Ele foi estruturado com o propósito de discutir, junto às instituições formadoras, problemas relacionados à didática de alfabetização, de modo que se constituam conteúdos da formação inicial dos professores. O Projeto previu em seu Regulamento (São Paulo, 2012) uma ponte importante entre o ambiente acadêmico e a prática de sala de aula. Outro programa ainda em vigência é o PIBID.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. O PIBID tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura,

---

contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. Para o desenvolvimento dos projetos institucionais de iniciação à docência, o programa concede bolsas aos licenciandos, aos professores das escolas da rede pública de educação básica e aos professores das Instituições de Ensino Superior (IES).

Aqui não trataremos destes dois programas a fundo, mas são programas interessantes e públicos de fácil acesso para quem se interessar em saber mais. Nosso foco é o Programa Parceiros da Aprendizagem que trata de uma ação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo estabelecido pelo Decreto N. 56.760, de 8 de Janeiro de 2016 e regulamentado com alterações no Decreto N. 62.415, de 23 de maio de 2023. A Secretaria Municipal apresenta dois modos de estágio: Parceiros da Aprendizagem e Aprender sem limites. Aqui o foco é o Parceiro da Aprendizagem que tem como compromisso promover a melhoria da qualidade da educação, a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da Rede Municipal de Ensino e a necessidade de assegurar a alfabetização até o fim do 2o ano do ensino fundamental, em consonância com o currículo da cidade.

O Currículo da Cidade de São Paulo propõe o direito à educação que implica a garantia das condições e oportunidades necessárias para que os estudantes tenham acesso a uma formação indispensável para a sua realização pessoal, formação para a vida produtiva e pleno exercício da cidadania.

Quando se leva em conta as atribuições dos estagiários do programa Parceiros da Aprendizagem entende-se que os estagiários necessitam estar em sintonia com o que a concepção do currículo da cidade que garante a aprendizagem de todos os estudantes para que eles tenham sucesso no processo de alfabetização e na aprendizagem da leitura e da escrita para que eles possam continuar a ter sucesso nos anos posteriores de escolarização.

Hoje as demandas sociais em relação à leitura e à escrita são muito amplas e complexas do que jamais foram em tempos anteriores. A escola tem se esforçado para ensinar todos os alunos a ler e escrever convencionalmente, mas nem tampouco de atender as demandas sociais. As causas deste fracasso são múltiplas, mas dentre elas, uma das mais destacadas é a precária formação inicial dos professores de modo geral, que como dito acima é objeto de discussão e de estudo desde outros tempos.

Neste contexto que o programa Parceiros da Aprendizagem foi implantado nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), a princípio nas turmas dos 1os e 2os anos do Ciclo de Alfabetização e, depois, ampliado, atualmente, para as turmas dos 3os anos

O estágio de estudantes da licenciatura é regulamentado pela Lei 11.788/2008. De acordo com essa lei, o estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de estudantes. Ele integra o itinerário formativo dos estudantes e faz parte do projeto pedagógico do curso (art.1, parágrafo 1º da LEI 11.788/2008).

É fundamental que os docentes em formação construam ferramentas teóricas para interpretar as aprendizagens da leitura e da escrita. O desafio da formação inicial é centrar as bases para um desenvolvimento profissional constante dos docentes. Um docente, para organizar e gerenciar situações de aprendizagem necessita ser capaz de construir só ou

---

coletivamente projetos com objetivos e uma ética de analisar suas práticas e, assim, de auto formar-se ao longo de sua vida profissional.

### 3. FORMAÇÃO DE DOCENTES E ESTAGIÁRIOS

Segundo Lerner:

“Os estudantes se formam realmente numa atitude de questionamentos permanente, e isso permite tomar distância sobre o que fazer e a capacidade de argumentar e emitir juízo sobre sua prática, se tudo isso está bem construído na formação inicial, permanecerá em sua prática docente”.

Formar um docente é formar um profissional que tem uma função social complexa. Tem que encarar o processo de formação apontando a transformação consciente dos modos de pensamento e de ação do professor a partir da identificação dos conflitos e contradições as quais estará submetido ao concluir o funcionamento do sistema didático. Construir desde a formação inicial a prática de trabalhar juntos, de discutir com os outros as decisões que se tomam, de analisar junto o que se sucede numa sala de aula é crucial para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Tudo isso precisa de ações e trabalho de formação permanente e esta articulação entre o programa Parceiro da Aprendizagem e o Currículo da Cidade se dá pelos encontros mensais com os estagiários, pois é importante que haja convergência e sintonia entre os conteúdos existentes no Currículo da Cidade e os temas tratados com os alunos estagiários mensalmente.

Ao tratar da escola como lugar de aprendizagem do professor, Canário (1998) enfatiza a importância “[...] do exercício do trabalho como polo decisivo do processo de produção da profissionalização [...]” (p.9) , da formação do professor em contexto, centrada na escola.

Devemos concordar com Canário sobre a importância da formação inicial de professores. Quando o futuro professor tem a oportunidade na formação inicial de participar ativamente da escola, ele tem a oportunidade de vivenciar a teoria na prática.

Quem é este estagiário do Parceiro de Aprendizagem? É o aluno aprendiz, estudante do curso de pedagogia e das licenciaturas que, ao participar deste programa, consegue integrar, de fato, a teoria e a prática, tarefa desafiadora para o estudante e para os docentes que os recebem.

Esses saberes, veiculados no Regulamento do Programa, referem-se: ao funcionamento da rede pública, na compreensão do que seja sondagem e análises dos mapas de acompanhamento da alfabetização, aos conhecimentos linguísticos tais como: gênero do discurso e seu papel na definição dos objetos de estudos da leitura e da escrita, conhecimento sobre a linguagem que se escreve, conteúdos em sintonia com o Currículo da Cidade

A concepção orientadora da formação dos estagiários é a mesma do Currículo da Cidade. Esta integração é construída processualmente entre os alunos estagiários e os docentes e equipe técnica da SME e DREs- DIPED, por meio de discussões que promovam o conhecimento da proposta curricular, o estudo e a discussão do material que acompanha o currículo da cidade, dentre eles os kits de experiência pedagógica.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O Programa Aprender e Ensinar não reduz o papel do professor e nem de aluno ao de um prático. Isto se efetiva na medida em que se pode vislumbrar, as formas de prática: a práxis, relativa à ação conscientemente refletida e transformadora. O Currículo da Cidade também é importante e necessário na formação e na rotina do professor e na gestão de sala de aula, estando na expectativa de suas competências a preparação de atividades, a observação atenta e interativa e nas intervenções tão necessárias para que a aprendizagem tenha sentido e significado.

[...] a fase de inserção dos jovens docentes é cada vez mais considerada como sendo ainda uma etapa de formação e de aprendizado do saber da experiência, que exige medidas particulares de apoio e acompanhamento: classes mais fáceis, cargas reduzidas de trabalho, ajuda de um mentor, parceria do docente novato com um docente experiente. [...]TARDIF, 2009, p. 26.

Com o desenvolvimento da pesquisa didática o lugar do professor e do aluno estagiário não se delinea somente pela transmissão aos alunos dos conteúdos vivenciados. A interlocução com o outro deve permitir uma ordenação da própria ação e inspirar formas de pensamento, esclarecendo o que, muitas vezes, individualmente, não se consegue diagnosticar no cotidiano do trabalho docente.

#### 5. REFERÊNCIAS

DECRETO N. 57.379, de 13 de Outubro de 2016.

DECRETO N. 62.415 de 23 de Maio de 2023.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação. Revista do Programa de estudos pós-graduados PUC/SP*, São Paulo, 6, p. 09-27, 1º semestre de 1998.

GARCIA, Marisa. (2003). Tese de Doutorado. **A formação contínua de professores no HTPC: alternativas entre as concepções instrumental e crítica.** PUC/SP. Programa de Psicologia da Educação.

LERNER, Delia. Como o trabalho compartilhado entre os docentes favorece o aprendizado dos alunos. **Revista Nova Escola ESPECIAL, novos pensadores**, janeiro 2012.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever na escola.** O real, o possível e o necessário. Porto Alegre, Artmed, 2002.

NOVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente;** Lisboa: Educa, 2009

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) – 2014-2024

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) . LEI 16.271/2015.

PORTARIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME. 8.764 DE 23 De Dezembro de 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade. Ensino Fundamental:** Língua Portuguesa. São Paulo. SME/SP, 2017.

TARDIF, Maurice. O que é o Saber da Experiência no Ensino? In: Romilda A. Ramos, Dilmeire S, BEHRENS, Marilda A. **Trabalho do Professor e Saberes Docentes.** Curitiba: Vhampagnat (Coleção Educação: teoria e prática: 10), 2009.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba; Ed. UTFPR, 2012.

## USO DO EXTRATO DE PRÓPOLIS EM PACIENTES DA UTI

RUY FRANCISCO SPOSARO<sup>1</sup>

WALTER PAULESINI JUNIOR<sup>2</sup>

### RESUMO

Todo indivíduo sabe da importância da higiene bucal, dentro de um hospital onde os pacientes podem ter sua mobilidade reduzida ou mesmo os acamados com zero mobilidade, torna-se mais importante ainda, pois é através dela que podem-se prevenir doenças sistêmicas, aumentar o bem estar e condição de recuperação de pacientes hospitalizados. Para tanto, a orientação para cuidados e disponibilização de profissionais da odontologia, devem ser melhor difundidas em nosso país. Dentre tantos projetos de lei que são aprovados, dentro da área da saúde odontológica, temos dois, que são de extrema importância para essa difusão, são eles: PL 2.776/2008 e 363/2011, ambos foram aprovados em 2012 e estabelecem a obrigatoriedade de profissionais de odontologia em hospitais públicos e privados, que tenham pacientes internados em UTI ou enfermaria. Quando não realizada a higienização bucal, aumentam-se os riscos de proliferação de micro-organismos oriundos da boca, que podem contaminar através da saliva, ou em alguns casos causar infecção através da corrente sanguínea ou transportados pela corrente sanguínea e mesmo a outros órgãos, como em casos de entubação. Diante dessas ocorrências a odontologia vem buscando métodos que sejam eficazes e cuidadosos em pacientes acamados, desenvolvendo uma ação antimicrobiana e com o mínimo ou mesmo ausente de efeitos colaterais. Dentro desses métodos, está se desenvolvendo estudos para o emprego da própolis, pois é descrito como antimicrobiano e dentro desta característica tem se apresentado como boa opção para pacientes em terapia intensiva. Para seu uso, a ANVISA determina que a concentração máxima deste produto deve ser de 20%, a própolis pode ser encontrado em fármacos, extratos, pomadas, pastilhas, soluções entre outros. Contudo, apesar de ótimos resultados clínicos e pesquisas, a própolis pode apresentar alguns problemas em sua composição (conforme o que determina a ANVISA), pois pode ter alteração nessas composições que variam de acordo com a flora da região, o que afeta a qualidade e que necessita de uma fiscalização e padronização de uso, de coleta e produção.

**Palavras-chave:** Micróbios; Infecções; Higiene Bucal; Prevenção; Tratamento; Própolis.

1 Cirurgião-dentista. Especializando em Cirurgia e Traumatologia Bucomaxilofacial pela Unicid

2 Cirurgião-dentista. Professor do curso de Especialização em Cirurgia e Traumatologia Bucomaxilofacial pela Unicid

---

## ABSTRACT

Every individual knows the importance of oral hygiene, within a hospital where patients may have reduced mobility or even those in bed with zero mobility, it becomes even more important, as it is through it that systemic diseases can be prevented, increase the well-being and recovery condition of hospitalized patients. To this end, guidance on care and availability of dental professionals must be better disseminated in our country. Among the many bills that are approved, within the area of dental health, we have two, which are extremely important for this dissemination, they are: PL 2,776/2008 and 363/2011, both were approved in 2012 and establish the obligation to dental professionals in public and private hospitals, who have patients admitted to the ICU or infirmary. When oral hygiene is not carried out, the risks of the proliferation of microorganisms from the mouth increase, which can contaminate through saliva, or in some cases cause infection through the bloodstream or transported through the bloodstream and even to other organs, such as intubation cases. Faced with these occurrences, dentistry has been seeking methods that are effective and careful in bedridden patients, developing an antimicrobial action and with minimal or even no side effects. Within these methods, studies are being carried out on the use of propolis, as it is described as antimicrobial and within this characteristic it has been presented as a good option for patients in intensive care. For its use, ANVISA determines that the maximum concentration of this product must be 20%. Propolis can be found in pharmaceuticals, extracts, ointments, tablets, solutions, among others. However, despite excellent clinical results and research, propolis may present some problems in its composition (as determined by ANVISA), as it may have changes in these compositions that vary according to the flora of the region, which affects the quality and which requires supervision and standardization of use, collection and production.

**Keywords:** Microbes; Infections; Oral hygiene; Prevention; Treatment; Propolis.

## 1. INTRODUÇÃO

Desde eras antigas, já havia uma preocupação com a saúde dentária e se acreditava que a cavidade bucal, por ser a “porta de entrada” deveria ser mantida limpa, para proteger o corpo de infecções. Em alguns de seus relatos Hipócrates 460-377 A.C, já relatava a importância do que hoje conhecemos como higienização bucal para a manutenção da saúde, nos tempos “atuais, há pouco mais de um século, W.D. Miller, também falava sobre a questão de que a microbiota bucal poderia causar focos infecciosos à distância, ou enfermidades sistêmicas.

Com os avanços dos estudos na área odontológica, nas últimas décadas, a preocupação tem se voltado para um importante critério na avaliação integral do indivíduo, a sua condição bucal. Dentro dessa perspectiva os estudiosos alertam para o fato que a quando a saúde bucal está precária, isto se torna um relevante fator de risco para diversas complicações, inclusive infecciosas, ou seja, a relação entre a saúde bucal e a condição geral do indivíduo, tem se tornado um grande desafio que precisa estar dentro de um enfoque multidisciplinar.

---

Nesse cenário, a odontologia tem evoluído e direcionado seus estudos e pesquisas na busca de uma maior compreensão das doenças periodontais, com a finalidade de dimensionar a influência e interação dos micro-organismos bucais nos desequilíbrios e agravos da saúde sistêmica, e além disso, tem realizado pesquisas voltadas para fármacos e produtos naturais ou que quando manipulados simultaneamente ou introduzidos na mesma fórmula, trazem alívio ou mesmo uma eficaz diminuição da ação desses micro-organismos e auxiliando no processo de cura.

É através desses estudos que a própolis vem como uma possibilidade de produto e vem produzindo ótimos resultados clínicos dentro dessas pesquisas, tem sido eficaz nos cuidados de pacientes acamados, já que possui uma ação antimicrobiana com efeito colateral mínimo ou praticamente ausente, já que se trata de um produto natural e mesmo quando utilizado em conjunto de fármaco industrial, somando a questão do custo de produção que é baixo, para serem utilizados nos hospitais.

Pacientes internados na UTI necessitam de cuidados de excelência dirigidos, não apenas para as enfermidades fisiopatológicas, mas também para as questões familiares, psicossociais, psicológicas e ambientais, que acabam se interligando intimamente à patologia física, a multidisciplinaridade tem como essência dentro dos cuidados intensivos, o processo de tomada de decisões, não apenas no ambiente ou equipamentos especiais, mas na sólida compreensão das condições e processos físicos e psicológicos do paciente, assim como de terapias novas e alternativas que possam ser administradas.

Para que um tratamento seja bem sucedido no seu todo, os cuidados e procedimentos com a higiene bucal, podem colaborar na prevenção e muito na redução de infecções, assim como na recuperação desse paciente. Contudo, infelizmente essas informações e procedimentos ainda são pouco difundidas, mas, é de extrema importância e a Associação Brasileira de Odontologia, vem desde 2008, procurando promover o controle químico do biofilme, assim como várias pesquisas vem sendo realizadas (inclusive a pauta deste artigo), para desenvolver e testar a atividade de diversas substâncias contra micro-organismos, para isso, se espera que com os procedimentos realizados em pacientes internados em UTI adulto, possa contribuir com a saúde dos pacientes durante seu período de internação e na identificação do produto mais adequado na prática de higiene bucal dentre esses participantes.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 MÉTODO**

Este estudo foi realizado com base em uma revisão bibliográfica, utilizando as bases de dados da Pubmed, Birene, Decs, Mediline e ANVISA como fontes de pesquisa. Foram selecionadas publicações que abordassem o tema da importância da atuação do cirurgião dentista nas Unidades de Terapia Intensiva dos hospitais, para a prevenção e tratamento antimicrobiano bucal em pacientes internados, que podem piorar o quadro de saúde e até mesmo causar piora no quadro de saúde sistêmica. As publicações escolhidas foram acessadas na íntegra e de forma gratuita.

---

## 2.2 O EXTRATO DE PRÓPOLIS

O extrato de própolis, é muito conhecido popularmente, pois é um remédio natural, que atualmente (porém já era difundido desde eras mais antigas) pode ser utilizado contra doenças e sintomas variados.

A própolis é feito por meio de resinas que as abelhas colhem de folhas, cascas de plantas, brotos e etc, essas substâncias são “manipuladas” pelos insetos com as patas e sua mandíbula, onde nesse processo, misturam secreção salivar e pólen ao produto, que fica armazenado na corbícula, que é uma parte da tíbia da pata traseira da abelha, que é também conhecida como “cesta do pólen”.

Quando levado para a colmeia, ele é novamente misturado às secreções salivares, ao pólen e a cera e é utilizado para revestir e proteger a colmeia, é dessa função que o nome “ganha significado: vem da junção em grego pro (em favor) e polis (cidade). Dentro da colmeia a própolis, possui várias funções simultaneamente, vedação de aberturas, eliminação de espaços indesejáveis, construção e renovação das películas protetoras dos favos e talvez a mais importante para o nosso estudo a higienização da colmeia, ou seja, esse papel de “limpeza” também pode ser utilizado pelos seres humanos, já que possui características antibacterianas que impedem a proliferação de micro-organismos e a contaminação tanto da colmeia, quanto de nossos corpos.

O emprego da própolis como antimicrobiano já foi descrito pelos: assírios, gregos, romanos, incas e egípcios, estes últimos embalsamavam os mortos com própolis. Entre os árabes a própolis era utilizada como cicatrizante, antisséptico e desinfetante. Os incas a utilizavam como antipirético. No século XVII, em Londres, a própolis foi oficialmente catalogada como droga. Entre os séculos XVII e XX, a própolis foi adquirindo popularidade na Europa devido sua atividade antibacteriana.

Através dos estudos feitos com esse material, já foram encontrados mais de 300 constituintes em diferentes amostras de própolis, A composição da própolis é bastante variável devido a fatores como: a planta de escolha, o local da planta onde a resina foi coletada, da espécie da abelha e da sazonalidade (Bankova et al., 2000; Salatino et al., 2005). por este motivo podemos entender a dificuldade de uma “padronização” do produto, que é exigida pela ANVISA.

De acordo com as regras impostas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária, em seu RDC nº 132/2003, é exigido que a concentração máxima de própolis a serem utilizadas nas preparações farmacêuticas deve ser de no máximo 20%, contudo devido a sua composição há vários fatores que dificultam essa padronização, pois não há como “padronizar” o trabalho e coleta de uma abelha.

A própolis é considerado um fármaco fitoterápico, já que é essencialmente retirado de matérias primas ativas vegetais, quando utilizado “sozinho”, porém é muito utilizado na farmacêutica e cosmética, através de extratos, tinturas, pomadas pastilhas, spray bucal e tantos outros.

---

### 2.3 INFECÇÕES BUCAIS QUE ACOMETEM PACIENTES INTERNADOS NA UTI

Segundo estudos realizados, pacientes internados na UTI podem ser acometidos por agentes potencialmente patogênicos adquiridos no meio externo, esses agentes, modificam a microbiota residente de tal maneira que as infecções endógenas podem ser subdivididas e: primária e secundárias, que são as infecções produzidas pela microbiota do paciente e as que são produzidas pela microbiota adquirida em UTI, é estimado que 80% das infecções endógenas nesses pacientes, variando entre endógenas primárias e secundárias, segundo as características de cada UIT (Santos, 2008).

Sabe-se que pacientes internados nas UTIs, em sua maioria não possuem dentro dos procedimentos adotados, a higienização bucal adequada, que se dá pela falta de conhecimento das técnicas adequadas pelas equipes que compõe a terapia intensiva, mas também se dá pela falta do relacionamento inter profissional do odontologista x enfermagem, com isso pacientes que já se encontram em estado crítico, podem apresentar complicações como: periodontites, gengivites, otites, rino faringite crônica, xerostomia, que potencializam focos de infecções que são propícios a evolução para pneumonia nosocomial.

Segundo Bankova, a infecção nosocomial é uma complicação frequente e de elevada mortalidade nos pacientes internados em Unidade de Terapia Intensiva (UTI), cada vez mais estudos apontam que a avaliação odontológica de pacientes hospitalizados exige também o acompanhamentos de um cirurgião dentista, pois estes profissionais estão capacitados para detectar a presença de biofilme bucal, doenças periodontais, cárie, lesões bucais, tensões traumáticas e outras alterações bucais que possam representar qualquer risco para pacientes hospitalizados e acamados. Pacientes em unidades de terapia intensiva, frequentemente permanecem com a boca aberta, muito se dá pela entubação oro-traqueal, o que faz com que ocorra a desidratação da mucosa bucal.

Através dessa desidratação ocorre devido a diminuição do fluxo salivar, o que permite a saburra ou biofilme lingual (uma matiz orgânica estagnada) do dorso da língua e que favorece a produção de componentes voláteis de enxofre, tais como mercaptanas e sulfidratos que exalam odor desagradável e facilitam a colonização de micro-organismos, diante desse risco, é necessário a completa limpeza dos tecidos da cavidade bucal, incluindo dentes, gengivas e língua, para a remoção de restos alimentares e placa bacteriana, promovendo assim, um “ambiente imune” as afecções bucais, já que um paciente nessas condições que estiver com uma higienização bucal inadequada, pode apresentar diversas dificuldades para receber alimentação adequada, redução da capacidade de reparação tecidual e baixa imunidade à infecções.

Em um de seus estudos, Castaldo nos revela que pacientes internados na terapia intensiva, apresentam alto índice de placa/biofilme após 10 dias de internação, dentro desse estudo, foi constatado que houve uma predominância de patógenos aeróbios e que a colonização destes micro-organismos poderiam ser fonte para que se desenvolvesse uma infecção hospitalar nos pacientes em situação de UTI.

No Brasil, as infecções por *Candida* em ambiente hospitalar, ganhou notoriedade a partir da década de 80, junto ao avanço da tecnologia científica médica e melhor conhecimento dos mecanismos que desencadeiam doenças, o que também propicia uma

---

maior sobrevivência do homem, isto se dá muito ao fato de intervenções através de procedimentos clínico- laboratoriais expusessem pacientes a uma seletividade de micro-organismos mais resistentes, o que também foi favorecido pelo uso indiscriminado e desenfreado de antibióticos. Assim os relatos de cepas de Cándida que estavam envolvidas em enfermidades humanas, sejam elas como agentes principais ou secundários tornaram-se muito mais frequentes, o que deu muito mais visibilidade a este micro-organismo e o que estar “intimamente” ligado as infecções nosocomiais.

Em 1999, Russel et al., investigaram a colonização de patógenos respiratórios (Staphylococcus aureus, Pseudomonas aeruginosa, Escherichia coli, Hemophilus influenzae) na cavidade bucal em indivíduos hospitalizados com mais de 65 anos. A pneumonia por aspiração é o tipo mais comum de pneumonia nosocomial e é uma infecção prevalente, de alto custo e representa uma significativa causa de morbidade e mortalidade.

Em sua obra os autores EL HADY, A.F.K. e HEGAZI, A.G, preconizam que cavidade bucal de pacientes acamados na UTI, sem a devida higienização, pode servir de reservatório básico de leveduras e a condição endógena no homem além da microbiota da pele dos profissionais de saúde na transmissão e indução de candidíase, principalmente em pacientes debilitados ou submetidos a procedimentos terapêuticos em unidades de terapia intensiva.<sup>7</sup>

#### **2.4 A IMPORTANCIA DO PROFISSIONAL DE ODONTOLOGIA E O PRÓPOLIS USADO COMO AGENTE ANTIMICROBIOTICO NA UTI**

Como já amplamente divulgado neste artigo, é imprescindível a atuação do profissional de odontologia dentro das unidades de terapia intensiva, para o tratamento dos pacientes que lá se encontram internados, sob o risco de infecções. O que ainda não é bem difundido no Brasil.

Embora já contemos com a aprovação da PL 2.776/2008, que torna OBRIGATÓRIA a presença de cirurgiões- dentistas nas UTIs, assim como nas demais instituições públicas e privadas que mantenham pacientes sob regime de internações em médios e grandes hospitais do Brasil, ainda sim esses pacientes não contam com o acompanhamento adequado dos profissionais de saúde em relação a higiene e cuidados bucais, contudo esses mesmos profissionais estão amparados pela legislação que também inclui a Lei 11.889/2008, que informa que a equipe odontológica está apta a exercer suas funções dentro do ambiente hospitalar.

Em atendimento ao que consta em nossa Constituição Federal, essas medidas visam aprimorar os cuidados com pacientes aos pacientes, defender e apoiar a prestação de assistência integral à saúde.

A Odontologia Hospitalar passa a fazer parte da rotina diária de cuidado aos pacientes internados, com o objetivo de avaliar possíveis alterações presentes na cavidade bucal que possam interferir na saúde sistêmica do paciente e vice-versa. Os cuidados odontológicos dado a esses pacientes podem, inclusive, reduzir a necessidade de uso de antibióticos e o tempo de internação.

Mudanças nas taxas de expectativa e qualidade de vida do brasileiro fazem com que o cirurgião-dentista se depare em sua prática diária com pacientes com diferentes tipos de

---

doenças bucais e sistêmicas, relacionadas ou não entre si. Dessa forma, torna-se necessário que o dentista tenha maior conhecimento sobre a saúde geral de seu paciente e que os hospitais tenham equipes multidisciplinares integrando-o seu corpo clínico.

A importância da higiene bucal para o bem estar, a prevenção de doenças sistêmicas e a melhor recuperação do paciente hospitalizado não são bem difundidas no Brasil

Na prevenção de doenças da cavidade bucal é de fundamental importância o emprego da remoção mecânica do biofilme dental, podendo associá-la ou não ao uso de agentes químicos.

Neste cenário, a própolis pode ser usada na odontologia em úlceras na boca, feridas sépticas faciais, gengivite, periodontite e alveolite, ajudando também o processo de reparação e cicatrização das fibras de colágeno e fibroblastos por ser um composto com alta eficiência na remoção de microbiota bucal.

O extrato etanólico de própolis a 6% foi aplicado em pacientes sob tratamento endodôntico e apresentou atividade fungicida sobre as leveduras isoladas dos canais radiculares, reduziu sinais e sintomas como dor em até um dia e coleção purulenta em relação ao Paramonoclorofenol/ Polietilenoglicol 400 em rinosoro (PRP).

As propriedades valiosas da própolis vem sendo utilizadas na elaboração de formulações onde se há aplicabilidade e resultados positivos principalmente nos tratamentos de infecções respiratórias.

Os efeitos imunomoduladores de substâncias naturais têm sido considerados como terapias adjuvantes alternativas no tratamento de várias doenças. No caso da própolis, esse efeito tem sido associado a uma combinação de diferentes constituintes. A administração de própolis verde em animais submetidos a stress crônico aumentou a produção de peróxido de hidrogênio, o qual sugere que este produto modulou a ativação de macrófagos. Num modelo in vivo de inflamação crônica, também foi demonstrado que o extrato de própolis verde suprime a migração celular sem comprometer a captura de colágeno. Assim, a própolis verde pode ser usada para controlar a resposta inflamatória (Aparecida et al., 2011).

### **3. CONCLUSÃO**

De acordo com esta revisão da literatura, podemos concluir que a própolis tem sido empregado de forma empírica no tratamento de diversas patologias na área da odontologia pois apresenta importante ação anti-inflamatória e antibacteriana. O fator que limita tanto a pesquisa quanto usos mais abrangentes da própolis é a variação de composição, a composição da própolis não é totalmente conhecida. causada pela mudança de flora e ambiente de cada região produtora. Os métodos de extração da própolis, ainda rudimentares, também são importante fator de atraso em pesquisas e estudos. Apesar de ser possível uma padronização, ainda não foram realizados estudos suficientes para a verdadeira comprovação científica do seu uso e as preparações já existentes devem ser examinadas para analisar a sua atividade terapêutica e possíveis efeitos colaterais.

Portanto mais estudos devem ser feitos para melhor elucidar seu uso na medicina. As preparações já existentes devem ser examinadas para analisar a sua atividade terapêutica e possíveis efeitos colaterais. Na Odontologia, a própolis foi utilizada em experimentos em

algumas áreas a saber: Endodontia, Cariologia, Cirurgia Oral, Periodontia e Patologia Oral. Em todos os trabalhos realizados, mostrou-se evidente a atuação positiva da própolis para reorganização tecidual em nível superficial e ação anti-inflamatória, assim como ação antibacteriana. No entanto, baseando-se na necessidade de maiores aprofundamentos no tocante a estudos da composição e atividade terapêutica da própolis, investigações mais detalhadas devem ser realizadas no futuro para o uso da própolis em Odontologia.

## REFERÊNCIAS

- AGA, H. et al. Isolation and identification of antimicrobial compounds in Brazilian propolis. **Bioscience, Biotechnology and Biochemistry**, v. 58, n. 5, p. 945-946, 1994.
- AKAO, Y. et al. Cell growth inhibitory effect of cinnamic acid derivatives from propolis on human tumor cell lines. **Biological and Pharmaceutical Bulletin**, v. 26, n. 7, p. 1.057-1.059, 2003.
- ALENCAR, S.M. de. **Estudo fitoquímico da origem botânica da própolis e avaliação da composição química de mel de Apis mellifera africanizada de diferentes regiões do Brasil**. Campinas. 2002. 120 f. Tese (doutorado em Ciência de Alimentos) - Faculdade de Engenharia de Alimentos. Universidade Estadual de Campinas.
- AOAC INTERNATIONAL. **Official methods of analysis of AOAC International**. 16th ed., Gaithersburg, AOAC International, v. 1. cap. 4. 1997.
- APARECIDA, S., Moura, L. De, Diniz, N., Andrade, S. P., Leticia, M., Reis, C., Noviello, M. D. L., & Cara, D. C. (2011). **Brazilian Green Propolis Inhibits Inflammatory Angiogenesis in a Murine Sponge Model**. Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine, 2011, 7. <https://doi.org/10.1093/ecam/nep197>.
- ARVOUET-GRAND, A. et al. Extrait de propolis: II. etude de la cicatrisation de plaies chez le lapin et chez le rat; **Journal de Pharmacie de Belgique**, v. 48, n. 3, p. 171-178, 1993.
- BANKOVA, V. et al. Phytochemical evidence for the plant origin of Brazilian propolis from São Paulo State. **Zeitschrift für Naturforschung**, v. 54c, p. 401-405, 1999.
- BANKOVA, V.; CASTRO, S.; MARCUCCI, M.C. Propolis: recent advances in chemistry and plant origin. **Apidologie**, v. 31, p. 3-15, 2000.
- BANKOVA, V. et al. Chemical composition of European propolis: expected and unexpected results. **Zeitschrift für Naturforschung**, v. 57c, p. 530-533, 2002.
- BANSKOTA, A.H. et al. Chemical constituents of Brazilian propolis and their cytotoxic activities. **Journal of Natural Products**, v. 61, n. 7, p. 896-900, 1998.
- BANSKOTA, A.H. et al. Cytotoxic, hepatoprotective and free radical scavenging effects of propolis from Brazil, Peru, The Netherlands and China. **Journal of Ethnopharmacology**, v. 72, p. 239-246, 2000.
- BANSKOTA, A.H.; TEZUKA, Y.; KADOTA, S. Recent progress in pharmacological and research of propolis. **Phytotherapy Research**, v. 15, p. 561-571, 2001.
- BONVEHÍ, J.S.; COLL, F.V. Phenolic composition of propolis from China and South America. **Zeitschrift für Naturforschung**, v. 49c, p. 712-718, 1994.
- BORRELLI, F. et al. Phytochemical compounds involved in the anti-inflammatory effect of propolis extract. **Fitoterapia**, v. 73, s. 1, p. S53-S63, 2002.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. **Instrução Normativa nº 3 – ANEXO VI – Regulamento técnico para fixação de identidade e qualidade de própolis**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 19 jan. 2001.
- CASTALDO, S.; CAPASSO, F. Propolis, an old remedy used in modern medicine. **Fitoterapia**, v. 73, s. 1, p. S1-S6, 2002.
- CHANG, C.C. et al. Estimation of total flavonoid content in propolis by two complementary colorimetric methods. **Journal of Food and Drug Analysis**, v. 10, n. 3, p. 178-182, 2002.
- COSTA, A.F. **Farmacognosia**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. v. 3, Farmacognosia experimental, 1982.
- DÍAZ, J.C.Q. et al. Empleo de la tinctura de propóleo al 5% en la cura de heridas sépticas faciales. **Revista Cubana de Estomatología**, v. 34, n. 1, p. 25-27, 1997.

---

EL HADY, A.F.K.; HEGAZI, A.G. Egyptian propolis 2. chemical composition, antiviral and antimicrobial activities of East Nile Delta propolis. **Zeitschrift für Naturforschung**, v. 57c, p. 386-394, 2002.

EL-KHATIB, A.S. et al. Prophylactic effect of aqueous propolis extract against acute experimental hepatotoxicity in vivo. **Zeitschrift für Naturforschung**, v. 57c, p. 379-385, 2002.

\_\_\_\_\_. **EUROPEAN PHARMACOPOEIA**. 4th ed., 2002. Strasbourg: Council of Europe. 2002.

\_\_\_\_\_. **FARMACOPÉIA BRASILEIRA**. 4th ed., São Paulo, Atheneu Editora, v. 2, n. 4, 2002. Suplemento.

GHISALBERTI, E.L. Propolis: a review. **Bee World**, v. 60, n. 2, p. 59-83, 1979.

GONZÁLEZ, M. et al. Spectrophotometric determination of phenolic compounds in propolis. **Acta Farmaceutica Bonaerense**, v. 22, n. 3, 2003.

GREENAWAY, W. et al. Identification by gas chromatography-mass spectrometry of 150 compounds in propolis. **Zeitschrift für Naturforschung**, v. 46c, p. 111-121, 1991.

GREGORY, S.R. et al. Comparison of propolis skin cream to silver sulfadiazine: a naturopathic alternative to antibiotics in treatment of minor burns. **Journal of Alternative and Complementary Medicine**, v. 8, n. 1, p. 77-83, 2002.

INSTITUTO ADOLFO LUTZ. **Normas analíticas do Instituto Adolfo Lutz**. 2ª ed., São Paulo, Instituto Adolfo Lutz, v. 1: métodos químicos e físicos para análise de alimentos, 1976.



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO TERRITÓRIO

SILVANA DOS SANTOS SILVA<sup>1</sup>

### RESUMO

Este estudo foi guiado pelo objetivo de analisar a formação de professores alfabetizadores instituída pela Instrução Normativa SME Nº 42, de 07 de dezembro de 2022, Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental, no contexto Rede Formando Rede. O artigo tem como fundamento a legislação indicada, os encontros mensais, as narrativas dos professores, os registros e desdobramentos ao longo do ano, bem como a concepção de alfabetização da rede municipal e as pesquisas que dialogam e que apoiam a formação continuada. A análise fornece subsídios que contribuem para qualificar os movimentos formativos com os professores da rede municipal, descentralizadas na Diretoria Regional de Educação Guaianases (DRE-G), organizadas pela Divisão Pedagógica (DIPED) e orientadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Foi possível observar que os dados da sondagem em Língua Portuguesa na proficiência de escrita das turmas do ciclo de alfabetização apresentaram um avanço qualitativo no que diz respeito a análise dos dados e diminuição de estudantes nas hipóteses iniciais de escrita no quarto bimestre do ano de 2023 em relação aos bimestres anteriores. Evidencia-se, portanto, que a formação continuada por meio do Programa Aprender e Ensinar, considerando a dialogicidade e reflexão na ação, favoreceu de forma profícua os avanços indicados.

**Palavras-chave:** Ciclo de Alfabetização; Formação continuada; Dialogicidade; Subjetividade.

### FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO

Este artigo tem como objetivo refletir a respeito da formação continuada ofertada a partir do Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental, os avanços e desafios da formação continuada de professores alfabetizadores e seus desdobramentos em relação às práticas pedagógicas de alfabetização dos professores que participaram do curso.

Em face do exposto, a formação continuada é uma exigência da LDBEN 9394/96. Em relação aos direitos, o Artigo 61 destaca:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009):

<sup>1</sup> Diretora de escola na rede municipal de São Paulo. Mestre pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID-SP) no programa - Formação de Gestores Educacionais. Formadora da Frente de Alfabetização na Diretoria Regional de Educação de Guaianases (SME/SP).

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Nesse sentido, destacamos a Instrução Normativa SME Nº 42, de 07 de dezembro de 2022 (I.N. nº 42, de 07/12/2022), que institui o Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental, no que diz respeito à formação dos professores alfabetizadores, resolve:

VI - Proporcionar formação continuada aos professores da Rede Municipal de Educação (RME) com foco nas questões metodológicas de acordo com o Currículo da Cidade, planejada e articulada para cada ciclo.

Em relação ao ciclo de alfabetização:

Art. 17. No Ciclo de Alfabetização será ofertada FORMAÇÃO específica, de caráter optativo, aos Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I regentes de turmas/classes do Ciclo de Alfabetização, com foco nas concepções e orientações didáticas presentes no Currículo da Cidade para este ciclo. Parágrafo único. A formação mencionada no caput será realizada em percurso anual entre os meses de março e novembro, sendo 1(um) encontro presencial por mês, com carga horária de 4h/a, totalizando 36h/a. (I.N. nº 42, de 07/12/2022).

Com fundamentação na Instrução Normativa, as Diretorias Regionais de Educação seguiram um fluxo para organizar a formação em seus territórios.

“A formação dos professores do Ciclo de Alfabetização dar-se-á no contexto Rede formando Rede e será ministrada por professores selecionados pela Diretoria Regional de Educação/Divisão Pedagógica.” (I.N. nº 42, de 07/12/2022).

Destacaremos aqui a formação que aconteceu na Diretoria Regional de Educação Guaianases. Para a seleção dos professores formadores, no contexto de Rede formando Rede, seguindo os critérios indicados pela Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM):

Recomendamos que a seleção seja realizada por meio de convite da DRE aos professores com base em alguns itens: Ter experiência como regente em turma de alfabetização;

Ter disponibilidade de horário para participação das formações com

a DIPED, regência de turmas de formação, horas para planejamento e acompanhamento das atividades; Apresentar concepções de alfabetização condizentes com o Currículo da Cidade (sugerimos realização de conversa/entrevista com alguns itens importantes como: construção de ambiente alfabetizador, a organização da rotina que considere: as 4 situações didáticas de alfabetização, a reflexão sobre o SEA articuladas às práticas sociais de leitura e escrita, as intervenções didáticas adequadas para o avanço das hipóteses de escrita). O professor pode ter se destacado nas ações formativas ofertadas pela DIPED (itinerâncias, formações presenciais, Formação da Cidade, cursos optativos). (ORIENTAÇÕES INICIAIS DA ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PRESENCIAL DIEFEM, p. 01).

A partir dos critérios e das inscrições recebidas, a Diretoria Regional de Educação Guaianases (DRE G) organizou quatro turmas com aproximadamente 40 professores cursistas em cada uma e convidou um professor formador para cada turma. O percurso foi iniciado em março com a LIVE de lançamento da formação, organizada pela DIEFEM, que ficou disponível no YouTube para acesso. A partir de abril, aconteceram os encontros mensais na DRE, conforme quadro:

**Temas das Formações do ano**

<b>Março</b>	Live da Érica Dutra sobre "Oportunidades de Aprendizagem na Alfabetização inicial"	<b>Agosto</b>	Ambiente Alfabetizador
<b>Abril</b>	Concepção de Alfabetização e Análise de dados (rotina e sondagens)	<b>Setembro</b>	Planejamento de uma rotina tendo em vista as sondagens do 3º bimestre
<b>Maiο</b>	Análise de uma rotina e as quatro situações de aprendizagem	<b>Outubro</b>	Comportamentos leitores (ler para estudar)
<b>Junho</b>	Análise de atividades pensando nos objetivos de leitura e escrita	<b>Novembro</b>	Conteúdos Curriculares a luz de Antoni Zabala
<b>Julho</b>	Organização de agrupamentos produtivos e situações didáticas de alfabetização inicial ajustadas às necessidades das crianças		

Fonte: DIEFEM/SME-SP

Os professores formadores e os professores cursistas foram remunerados nos termos e limites previstos na legislação vigente:

Art. 18. A participação dos Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I regentes de turmas/classes do Ciclo de Alfabetização em JBD ou JEIF nos encontros de formação que dar-se-á: I - fora do horário de trabalho do docente, mediante o pagamento da Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX, observando os limites estabelecidos na legislação vigente; ou II – utilizando parte das horas do horário coletivo da Jornada Especial Integral de Formação – JEIF, de acordo organização prevista no PPP da Unidade Educacional. (I.N. nº 42, de 07/12/2022).

Além disso, a Instrução Normativa prevê a certificação aos professores cursistas que cumprirem as exigências indicadas:

Art. 19. Os participantes da formação mencionada no artigo 17 desta IN farão jus, para fins de evolução funcional, do Atestado de Mérito em Docência para o Ciclo de Alfabetização do Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental emitido pela Chefia Imediata, observados em especial: I - A efetiva regência em classe do Ciclo de Alfabetização por, no mínimo, 8 meses; II - Participação de no mínimo 75% na formação presencial; III - parecer da equipe gestora. (I.N. nº 42, de 07/12/2022).

Em face do exposto, este artigo tem como objetivo refletir a respeito da formação continuada ofertada a partir do Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental, os avanços e desafios da formação continuada de professores alfabetizadores e seus desdobramentos em relação as práticas pedagógicas de alfabetização dos professores que participaram do curso.



ADAPTADO DE SME / COPED, 2019.

Considerando a modalidade rede formando rede, essa formação apresenta um fluxo de trabalho em cadeia formativa<sup>2</sup>

Para organização dos encontros, mensalmente aconteceram os encontros formativos com os formadores da Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM) e Divisão Pedagógica (DIPED) para planejamento e organização dos encontros nos territórios de cada DRE. Em seguida, os encontros com DIPED e professores formadores para fechamento de pauta e organização dos encontros com os professores cursistas. Esses encontros com professores formadores e cursistas, sempre contemplavam a proposição de situações didáticas fundamentais para desenvolver com os estudantes em processo de alfabetização. Toda formação contou com a assessoria pedagógica dos pesquisadores que atuam na Secretaria Municipal de Educação.

A figura indica que a formação continuada precisa considerar as relações de todos os envolvidos no processo e a diversidade de saberes que o contexto oportuniza. Como mostra a ilustração, a formação continuada não é uma ação isolada na figura do professor e na reflexão de suas práticas. O processo deve ser coletivo, uma construção de toda comunidade

<sup>2</sup> Os envolvidos na cadeia formativa se interligam num processo de corresponsabilidade pela qualidade do ensino, processo esse horizontal, democrático e comprometido com a aprendizagem dos estudantes e sua intervenção social. (São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Orientações didáticas do currículo da cidade: Coordenação Pedagógica. – 2.ed. –São Paulo: SME / COPED, 2019).

---

escolar, onde a investigação, as interações e o compartilhar com os outros profissionais da escola também estejam previstos no movimento de formação continuada. (Silva, 2020.p. 29).

## PRINCÍPIOS E CONCEITOS DA FORMAÇÃO

O trabalho desenvolvido na formação continuada dos professores alfabetizadores teve como proposta uma aproximação teórica com as concepções de alfabetização do currículo da cidade de Língua Portuguesa, as quatro situações didáticas fundamentais para alfabetização, análise de atividades propostas para alfabetização inicial e um movimento metodológico que contemplasse as situações didáticas e comunicativas nas situações de aprendizagem.

A concepção de alfabetização do currículo da cidade tem como perspectiva a psicogênese da língua escrita<sup>3</sup>, essa concepção desloca o foco de como se ensina para como se aprende, o professor e os estudantes são sujeitos ativos nesse processo em que a intervenção é a essência da aula do professor e o estudante é o protagonista na construção do conhecimento.

Nesse contexto, para subsidiar as discussões e reflexões nos encontros formativos, retomamos e aprofundamos conceitos como: planejamento e rotina pedagógica, ambiente alfabetizador, quatro situações de aprendizagens fundamentais para alfabetização, agrupamentos produtivos, análise dos dados de sondagem para tomada de decisão, objetivos de leitura e escrita na alfabetização, análise de atividades que contemplam a reflexão sobre o sistema de escrita alfabético, propósitos didáticos e comunicativos nas situações de aprendizagem.<sup>4</sup>

Para iniciarmos as discussões, a reflexão inicial teve como ponto de partida a seguinte indicação: “Em uma frase, descreva uma ação que você julga essencial para o processo de alfabetização”. A partir dessa proposta, foi possível mapear o que pensam e sabem sobre a alfabetização inicial e quais das nossas ações poderiam ampliar as possibilidades.

Nesse sentido, os encontros pautaram-se na dialogicidade e no compromisso com o respeito e consideração aos saberes dos profissionais envolvidos. Como afirma Freire,

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. (FREIRE, 2005, p. 91).

Em consequência disso, os encontros formativos pautaram-se na articulação das vivências e saberes docentes com as propostas formativas estabelecidas na formação, conforme descritas anteriormente. Como defende Nóvoa (1997, p. 26), “a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida”.

---

3 Uma descrição do processo pelo qual a escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança (São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

4 Para saber mais sobre os conceitos indicados é possível acessar as orientações didáticas: Orientações didáticas do currículo da cidade: Língua Portuguesa. – Volume 1 – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

## POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Os encontros com os professores formadores e cursistas evidenciaram o quanto as dúvidas e incertezas são desafiadoras no movimento de mudança nas práticas cotidianas dos professores alfabetizadores.

Nessa perspectiva os encontros formativos tiveram como premissa a reflexão sobre a prática docente e as possibilidades de qualificá-las tendo como ponto de partida os saberes e percursos individuais e coletivos dos profissionais envolvidos. Como afirma Imbernón (2010, p. 75): “Os docentes devem se assumir como protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional”.

Diante ao exposto, considerar as vivências e conhecimentos historicamente construídos dos participantes, foi ponto fundamental para a qualidade das reflexões sobre a ação e ampliou as possibilidades de mudanças efetivas nas práticas pedagógicas. Nesse tocante, como afirma Novaes (2015, p. 2), é necessário “considerar a subjetividade do professor um ato político para propor sua formação e seu desenvolvimento profissional”.

Destaca-se ainda, as quatro situações didáticas fundamentais da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetização: leitura pelo aluno, escrita pelo aluno, leitura pelo professor e escrita pelo professor. Uma vez que as crianças aprendem a ler lendo e escrever escrevendo, mesmo que não seja convencionalmente, são as boas situações de aprendizagem organizadas pelo professor alfabetizador que dão condições para que os alunos coloquem em jogo o que sabem sobre o sistema de escrita alfabético e confirmem ou ampliem suas hipóteses em relação à leitura e a escrita.

Oportunizar aos professores alfabetizadores os encontros mensais, com propostas sistematizadas de análise e reflexão coletiva das práticas pedagógicas foi fundamental para o fortalecimento e avanço nas metodologias que são organizadas no cotidiano das aulas. Os participantes indicam que contemplar tais reflexões e estudo nos encontros, pensar sobre a constância dessas atividades nas rotinas e nos planejamentos foi imprescindível para a qualificação das suas práticas. A tabela abaixo indica quantidade de professores participantes em cada encontro:

Mês	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
Quantidade de participantes	89	87	83	70	73	70	63	46	63

Fonte: Listas de presença dos encontros

Como desafios a serem superados, destacam-se:

- Fortalecer a concepção de alfabetização da rede municipal e romper com as práticas que ainda consideram apenas a codificação e decodificação como premissa para alfabetização inicial;
- Estudo individual, coletivo e sistematizado das concepções e conceitos presentes no currículo da cidade;

- A implementação efetiva do currículo da cidade, a transposição didática e ampliação de metodologias que contemplem o protagonismo dos estudantes;
- A formação em caráter optativo e fora do horário de trabalho que na maior parte dos casos se torna inviável a participação de todos;
- A insegurança no trajeto, indicada pelos participantes, uma vez que os encontros aconteceram no período noturno e o contexto de violência no país traz essa insegurança generalizada;
- A continuidade e permanência dos participantes do início ao final da formação, uma vez que os diversos e sobrecarregados cotidianos das pessoas acabam por impor algumas escolhas em detrimento das outras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi guiado pelo objetivo de analisar a formação de professores alfabetizadores a partir dos encontros mensais, narrativas e desdobramentos ao longo do ano. A análise fornece subsídios que contribuem para qualificar os movimentos formativos com os professores da rede municipal, descentralizadas na Diretoria Regional de Educação Guaianases (DRE-G), organizadas pela Divisão Pedagógica (DIPED) e orientadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Destaca-se o entusiasmo e satisfação das professoras ao compartilhar suas práticas com os colegas alfabetizadores, é possível perceber que as trocas e diálogos nos momentos formativos com uma abordagem na reflexão sobre a ação, favorece a expressão da subjetividade docente e fortalece as mudanças nas práticas pedagógicas. Os professores alfabetizadores evidenciam narrativas atravessadas por diversos sentidos e significados que se entrecruzam e se complementam em um movimento de engrenagem que nem sempre se estabelece harmoniosamente, mas que em todo momento está constituindo-se, propiciando aos participantes a transformação das formas de aprender e ensinar.

Para concluir, foi possível observar que os dados da sondagem em Língua Portuguesa na proficiência de escrita das turmas do ciclo de alfabetização apresentaram um avanço qualitativo no que diz respeito a análise dos dados e diminuição de estudantes nas hipóteses iniciais de escrita no quarto bimestre do ano de 2023 em relação aos bimestres anteriores. Evidencia-se, portanto, que a formação continuada por meio do Programa Aprender e Ensinar, considerando a dialogicidade e reflexão na ação, favoreceu de forma profícua para os avanços indicados.

## REFERÊNCIAS

- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME / COPED, 2018.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do Currículo da Cidade: Língua Portuguesa – vol. I**. São Paulo: SME / COPED, 2018.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.**
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. p.77-95. 1996.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

---

NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. **Cadernos de pesquisa**, v.45, n. 156, p. 328-345, abr.-jun. 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 42**, de 07 de dezembro de 2022.

SILVA, Silvana dos Santos. **Ser docente de ensino fundamental I na rede pública municipal de São Paulo: elementos para formação continuada**. São Paulo, 2020.

## O TEA E OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SOLANGE HITOMI KUROZAKI<sup>1</sup>

### RESUMO

A integração escolar dos alunos com TEA assume cada vez mais importância no panorama educativo, sendo o papel do professor de apoio crucial neste processo. Este estudo qualitativo, realizado por meio de revisão bibliográfica, busca investigar o papel do professor de apoio na promoção da inclusão escolar de alunos com TEA, tendo como objetivos específicos: explorar a atuação do professor de apoio no ensino aprendizagem; examinar a abordagem pedagógica na perspectiva da educação inclusiva; identificar os componentes-chave do trabalho do professor de apoio no contexto da inclusão escolar e avaliar o papel do professor de apoio como mediador no ambiente escolar. O educador de apoio colabora com o professor responsável pela sala de aula e com o Serviço de Atendimento Educacional Especializado, auxiliando na compreensão das características dos alunos com deficiência e eliminando obstáculos que dificultam a inclusão no ambiente escolar. Os resultados deste estudo indicam que a prática inclusiva vai além da diferenciação entre os alunos e envolve a compreensão dos fatores socioculturais que interagem para produzir diferenças individuais, como biologia, cultura, família e escola. A prática inclusiva abrange também a análise da contribuição relativa destes fatores na determinação de respostas adequadas às dificuldades enfrentadas pelos alunos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Dificuldades; Inclusão.

### INTRODUÇÃO

O TEA envolve diversas áreas do desenvolvimento e é importante que uma equipe multidisciplinar participe na sua detecção e intervenção precoce, e desta forma, promova o apoio psicológico aos pais e a integração da criança na escola e no seu meio. A participação precoce de diversos profissionais e o estabelecimento de uma cultura de diálogo contínuo, constante e fluido entre eles é necessária no desenvolvimento de estratégias que visem facilitar o desempenho de crianças com TEA.

Os pais de crianças com TEA consideram que não existe pessoal educativo especializado em compreender o autismo e que este pequeno grupo aplica modelos hierárquicos e verticais, sem ter em conta as opiniões de pessoas que têm experiência direta na compreensão destas crianças. Os pais ou cuidadores não são especialistas em todas as

<sup>1</sup> Graduação em Licenciatura Matemática pelo Centro Universitário Fundação Santo André(2005); Graduação em Licenciatura Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012); Professora na Rede Municipal de São Paulo.

---

áreas que afetam o TEA. Portanto, é necessária orientação especializada dos profissionais envolvidos. Contudo, é fundamental durante o processo de intervenção considerar os objetivos, necessidades e opiniões das pessoas que convivem com essas crianças para facilitar as interações entre os familiares.

Nos últimos anos, tem havido um aumento de casos de crianças com TEA em que são solicitadas terapias especializadas em integração sensorial com o objetivo de melhorar o processamento sensorial para construir respostas adaptativas que levem à organização do comportamento. Da mesma forma, em crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas de processamento de integração sensorial, a colaboração entre o terapeuta e a equipe educativa surge como uma abordagem eficaz. O trabalho conjunto entre profissionais de saúde, pessoal educativo e pais contribuirá para a inclusão progressiva de crianças com TEA na sala de aula.

Por tudo isso, a efetiva inclusão da criança com TEA no ambiente escolar e o sucesso do seu desempenho é precedida de uma concepção integral que envolve a detecção e intervenção precoce e a inevitável abordagem da equipe multidisciplinar e dos cuidadores.

### **A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TEA A PARTIR DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY**

Lev Semyonovich Vygotsky (1886-1934) ocupa uma posição relevante na história da psicologia pela originalidade e sagacidade de seu pensamento no campo da educação e do desenvolvimento integral da personalidade. As múltiplas contribuições que deu, no curto período da sua vida, proporcionaram uma opção integradora para a compreensão da atividade cognitiva, afetiva e volitiva do ser humano num momento histórico que se caracterizou por uma profunda crise nas ciências psicológicas, em cujo reducionismo estava em plena efervescência.

As suas ideias principais continuam a ser actuais e atingem vários ramos do conhecimento e da actividade social, especialmente as transformações da educação que se realizam nos diferentes países para estar à altura das condições do desenvolvimento social contemporâneo. Agora, pode-se dizer que suas contribuições teóricas atingem seu ápice nas pedagogias inclusivas cuja responsabilidade social é a educação de meninos e meninas com necessidades educacionais especiais.

Atualmente, a educação inclusiva é entendida por Ainscow (2015) como um processo criativo e inovador cujo propósito fundamental é promover a presença, a aprendizagem significativa e a participação ativa de todas as crianças na educação convencional, particularmente daquelas que correm o risco de serem excluídas devido à forma como interagem com os outros ou devido às suas características biológicas ou sociais. Ora, a ideia de um modelo educativo que colocaria uma barreira à exclusão não é de toda uma questão nova; sem ser absoluto, poder-se-ia dizer que se alguém teve um pensamento preeminente neste sentido, foi Vygotsky.

A transformação da educação foi pensada por Vygotsky na primeira luz do século XX. A este respeito e referindo-se apenas à educação das pessoas com deficiência, expressou: *“aqui não só não se desenvolvem, mas a força da criança é sistematicamente atrofiada... Esta*

---

*escola aumenta a psicologia do separatismo, em toda a sua natureza é anti-social e educa o espírito anti-social. Somente a reforma radical de toda a educação em geral oferece uma saída” (Vygotsky, 1995, p. 98). Assim, poderíamos dizer que Vygotsky foi um precursor da educação inclusiva ou, se preferir, um dos primeiros pensadores com desejo de caminhar em direção à integração.*

No âmbito da educação inclusiva, as pessoas com TEA continuam a exigir estratégias psicopedagógicas que permitam a estimulação adequada do seu desenvolvimento psicossocial o mais cedo possível, para tentar orientar o curso do seu comportamento restrito e estereotipado para uma trajetória de desenvolvimento mais adaptativa e funcional (Adams, et al, 2019).

O TEA é uma anomalia do neurodesenvolvimento de prevalência crescente que provoca alterações persistentes em áreas fundamentais do desenvolvimento, como, por exemplo: reciprocidade social, comunicação verbal e extraverbal, comportamento e interesses (CATALÁ, et al, 2019). A implementação de práticas inclusivas nos estabelecimentos de ensino teria que considerar estas características de desenvolvimento. Por isso é necessário promover um conglomerado de ações para combater as barreiras e mecanismos que impedem a promoção de uma cultura que facilite a implementação dessas práticas e, assim, favoreça o desenvolvimento e o bem-estar dessas crianças.

Nesse sentido, a utilização da abordagem histórico-cultural poderia contribuir para o alcance desse objetivo, uma vez que apoiada em uma posição integradora do desenvolvimento humano, oferece a possibilidade de abordar holisticamente as especificidades dos comportamentos autistas em diferentes contextos.

A teoria da aprendizagem e do desenvolvimento de Vygotsky marcou especialmente diferentes áreas da psicologia evolucionista (pensamento e linguagem, a unidade do cognitivo e do afetivo, etc.). Seu axioma fundamental é que os aspectos sócio-históricos determinam a configuração da psique humana. Esta perspectiva evolucionista direcionou as diferentes variantes de sua análise genética (método genético-comparativo e método experimental-evolutivo), apontando que a compreensão do comportamento humano só pode ser realizada se forem estudados suas fases e os múltiplos movimentos que o compõem.

Nessa perspectiva, as peculiaridades da estrutura psíquica dos indivíduos só podem ser compreendidas através da consideração da forma e do momento de sua intervenção durante o desenvolvimento. Portanto, o psiquismo humano evolui gradativamente com o passar do tempo e a chave para a compreensão das eventuais singularidades dessa evolução encontra-se na vida sociocultural do ser humano desde seus primeiros movimentos pelo mundo (CARRERA & MAZZARELLA, 2001).

Para estudar os processos que dão origem à subjetividade humana, Vygotsky aplicou seu método de análise genética em quatro áreas fundamentais do desenvolvimento: a primeira foi a área filogenética que incluía a formação complexa de funções psíquicas superiores exclusivas dos seres humanos; a segunda apontou para o desenvolvimento histórico-sociocultural, apontando sua influência e determinação na regulação do comportamento social; a terceira abordou a parte ontogenética, momento em que se justapõem duas linhas de desenvolvimento distintas (biológica e social), mas que atuam de

---

forma dinâmica e simultânea; e por fim a microgenética, que se refere às especificidades da formação de processos psicológicos de curto prazo ( ANH & MARGINSON, 2013).

Dessa forma, Vygotsky procurou abordar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e volitivo da criança de forma abrangente, distanciando-se das posições reducionistas que dominavam a psicologia de sua época. Com as suas contribuições, o estudo do desenvolvimento humano passa a ser analisado de forma global e dinâmica onde todas as funções psicológicas superiores são produto do desenvolvimento social, e não do desenvolvimento biológico, embora este último constitua a base para a multiplicação e formação do seu caráter social.

Esta visão holística do desenvolvimento pode contribuir para a detecção e compreensão das motivações fundamentais das pessoas com TEA. Embora tenham ocorrido múltiplas mudanças em termos de avaliação diagnóstica e tratamento, na prática o diagnóstico e o cuidado do TEA ainda são permeados por essa visão tradicional estagnada na concepção biológica do desenvolvimento psicológico, marcada por uma forte tendência à rotulagem. Numa perspectiva vygotskiana, esta abordagem dificulta uma análise abrangente, pois parte do reconhecimento de que cada sujeito é único e irrepetível e revela as características do seu desenvolvimento pessoal em determinado momento histórico-cultural.

Para realizar a avaliação diagnóstica do TEA, o DSM-V estabelece os seguintes critérios: déficits persistentes de comunicação e interação social; déficit na reciprocidade social e emocional; déficit em comportamentos de comunicação não-verbal; déficit no desenvolvimento e manutenção de relacionamentos adequados ao nível de desenvolvimento; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; e outras características relacionadas à falta de interesse social, reatividade e má imitação. Destaca também que o nível de adaptação aos diferentes contextos da criança com estas características será uma informação fundamental para tornar o diagnóstico eficaz (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

A importância da utilização desses critérios para o diagnóstico de TEA em todo o mundo é indiscutível, visto que promovem um consenso na comunidade científica e clínica. Numa perspectiva vygotskyana, pensar apenas na adaptação da criança em diferentes contextos como problema principal não contribui para o desenvolvimento de suas potencialidades por meio da ação educativa. Além disso, não leva em consideração o contexto comunitário para o desenvolvimento da socialização e a necessidade de educar socialmente a criança, a família e a comunidade para uma interação comunicativa e social adequada (AGUIAR, ET AL., 2016).

Para Vygotsky, as bases do nosso aparato neurobiológico e a ampla gama de fenômenos sociais que caracterizam a nossa vida em comunidade estavam intimamente relacionadas e marcadas por um desenvolvimento dialético em que os aspectos sociais acabam se tornando decisivos e determinantes. Esta relação dinâmica, que em determinados períodos do desenvolvimento percorreu caminhos paralelos, ganhando força e uma singularidade especial na sua união complexa, dá lugar à formação das funções psíquicas superiores do ser humano. Dessa forma, para Vygotsky “o sujeito humano ao nascer herda

---

toda a evolução filogenética, mas o produto final do seu desenvolvimento dependerá das características do meio social em que vive” (VYGOTSKY, 1989, p.57).

Consequentemente, os processos psíquicos superiores são uma categoria resultante da inter-relação entre o biológico e o social. Ou seja, o desenvolvimento do psiquismo de uma pessoa e de suas especificidades que a tornam um ser único e irrepitível estão condicionados pelo desenvolvimento e pelas qualidades da estrutura orgânica que reflete as condições socioculturais em que se forma. Por isso, a subjetividade humana contém as particularidades do mundo que a rodeia, mas sem deixar de ter caráter autônomo.

## **REVISÃO DE LITERATURA SOBRE OS DIAGNÓSTICOS DO TEA**

Na medida em que uma criança é diagnosticada como autista, quanto antes fizer um tratamento adequado, mais serão as possibilidades de desenvolvimento para o convívio em grupo, pois “as principais características do autismo são as dificuldades no estabelecimento de relações sociais, na comunicação verbal e não verbal, no desenvolvimento do jogo simbólico e da imaginação e na resistência às mudanças de rotina” (APPDA, 2000, p. 15).

O autismo é um distúrbio do comportamento de início precoce e curso crônico, com impacto variável em áreas múltiplas e nucleares do desenvolvimento é caracterizado por prejuízos na interação e na comunicação social, com restrita gama de interesses, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados e maneirismos. (BRUNE et al.,2006; KLIN, 2006. apud SANTOS et al., p.1. 2018).

Um muro demasiado alto e muito difícil de transpor. Um muro de palavras e silêncios, de gestos e expressões, de sons e de cheiros, de imagens e de toques, de intenções e de códigos. Um muro que dá para um mundo que eles não compreendem, mas no qual estão inseridos e do qual fogem, sempre que possível, para o deles, o interior. Eles são as crianças com autismo. Cada um vive o seu mundo. Nós fazemos os possíveis para entrar no seu mundo, descobrir o que faz deles diferentes, saber por que nascem assim, qual a melhor forma de lidar com eles o que muda ao longo dos anos, enfim, entender como devemos deixá-los viver e crescer felizes (PIRES, 2003, apud FORTUNATO, 2006).

Os primeiros sinais podem começar a surgir por volta dos 15 a 18 meses de idade. Embora essa seja considerada uma fase precoce, é recomendável iniciar a detecção de sintomas nesse momento, buscando o apoio de um especialista qualificado. É essencial que o diagnóstico seja feito precocemente, preferencialmente entre os dois e três anos de idade, quando há uma maior confiabilidade na determinação do diagnóstico e é possível iniciar o acompanhamento com profissionais treinados. Esses profissionais trabalharão com estímulos abrangendo todos os sintomas visando ao desenvolvimento excepcional da criança, conforme descrito por Pessim e Fonseca:

Apesar de o DSM-V (APA, 2013) fornecer os critérios básicos para a determinação do diagnóstico de autismo, em termos práticos, o processo diagnóstico não é tão simples quanto pode parecer. Além da grande diversidade de manifestação dos sintomas autísticos, existe também uma grande variedade em relação ao momento em que a criança começa a exibir cada um dos diferentes sintomas, bem

---

como diferenças individuais no perfil desenvolvimental de cada criança e das comorbidades que podem estar presentes em diferentes casos (PESSIM; FONSECA, 2015, p.2).

Os autistas não se sentem bem ao conviver em grupo e por isso é fundamental que ocorra um acompanhamento precoce para um tratamento adequado que auxilie no processo do convívio social.

É por meio da linguagem que o indivíduo realiza sua interação social e cultural, avançando em seu desenvolvimento social e definindo sua própria identidade. Todavia, é na linguagem e, portanto, na comunicação, que se concentra uma das dificuldades para as pessoas com autismo, uma vez que poucos desenvolvem habilidades para a conversação, embora muitas desenvolvam habilidades verbais e grande parte consiga desenvolver somente habilidades não verbais de comunicação. (ORRÚ, 2012, p.185).

Para um diagnóstico clínico preciso do Autismo, a criança deve ser extremamente examinada, tanto fisicamente quanto psico-neurologicamente. A avaliação deve incluir entrevistas com a família, observação e exame psico- mental e, algumas vezes, de exames complementares para doenças genéticas e ou hereditárias.

De acordo com Mantoan (1997, p. 13): “É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica com participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como família ou igreja tem função muito importante, é da escola a maior parcela.”

Portanto, deve sempre existir uma parceria entre escola e família, em prol da criança com autismo, contribuindo para o desenvolvimento integral e significativo da criança autista.

### **CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES**

É comum que alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tenham dificuldades em compreender e seguir as normas e regras que governam as relações sociais.

Durante as brincadeiras ou atividades recreativas com seus colegas, muitos alunos com TEA enfrentam dificuldades para se integrar, pois seus métodos de relacionamento não seguem padrões sociais apropriados ou ajustados.

Essa falta de adaptação em suas formas de contato social pode levar a um relacionamento difícil com seus colegas, resultando em momentos de isolamento. Durante a Educação Infantil, é comum que as outras crianças não compreendam o comportamento dos alunos com TEA, o que pode levar à falta de comunicação verbal e não verbal e conseqüentemente ao isolamento dessas crianças durante as atividades de recreação ou jogos compartilhados na escola.

Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo. Este não pode se resumir às experiências acadêmicas, mas se ampliar para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos normais ou especiais. Sendo assim, as atividades de vida diária podem se constituir em currículo e em alguns casos, talvez sejam “os conteúdos” que serão ensinados (ROPOLI, 2010, p.90).

---

Conforme as pessoas com TEA vão se tornando jovens e adultas, elas podem ter dificuldades em desenvolver e manter amizades.

É possível que simplesmente existiram várias crianças com autismo e não eram diagnosticadas agora com o maior número de profissionais lidando com a saúde infantil e com melhores informações a respeito, propiciou-se maior possibilidade de diagnósticos. (ASSENÇIO-FERREIRA, 2005, p.102).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição multifatorial que afeta o desenvolvimento precoce e crônico nas áreas sociocomunicativa e comportamental, causando prejuízos ao funcionamento geral dos indivíduos afetados, como comunicação, aprendizagem, adaptação às atividades diárias e socialização, embora o grau de impacto possa variar.

O aumento significativo do número de casos tem sido discutido na literatura, atribuído a uma maior exposição aos fatores causais, ampliação dos critérios diagnósticos e capacitação dos profissionais para identificação de sintomas, rastreamento e diagnóstico.

Apesar de não haver respostas conclusivas sobre essa questão, é evidente a importância social do tema, uma vez que cada vez mais pessoas lutam por seus direitos e buscam serviços especializados e escolas regulares.

Embora o TEA possa apresentar dificuldades nas interações sociais, não é uma condição que impeça totalmente essas interações. É importante analisar as interações sociais entre crianças com TEA e seus colegas, levando em consideração o contexto, o tipo de atividade, a mediação dos professores e as influências mútuas do conceito de bidirecionalidade.

Na Educação Infantil o espaço escolar deve estar sempre preparado para receber as crianças com TEA, desenvolvendo a parte cognitiva e intelectual. Cool *et al* (1995, p. 286) afirmam que:

- [...] 1) em primeiro lugar, refere-se à necessidade de que o ambiente não seja, excessivamente, complexo, senão, pelo contrário, relativamente simples. As crianças autistas têm um maior aproveitamento, quando são educadas em grupos pequenos [...], que possibilitem um planejamento bastante personalizado dos objetivos e procedimentos educacionais em um contexto de relações simples e, em grande parte, bilaterais;
- 2) em segundo lugar, o ambiente deve facilitar a percepção e compreensão, por parte da criança, de relações contingentes entre suas próprias condutas e as contingências do meio[...];
- 3) além disso, o educador deve manter uma conduta educadora[...] estabelecendo, de forma clara e explícita, seus objetivos, procedimentos, métodos de registro, etc.

---

Portanto, a escola de Educação Infantil pode fornecer um ambiente seguro e estruturado para que as crianças com TEA possam aprender e crescer ao lado de outras crianças.

## **OS PROFESSORES E OS DESAFIOS DE TRABALHAR COM CRIANÇAS COM TEA**

Os desafios dos professores ao trabalhar com crianças que possuem TEA na Educação Infantil podem incluir (MANTOAN, 2006):

- 1. Falta de conhecimento e capacitação específica sobre o TEA;
- 2. Dificuldade em identificar sinais e sintomas do TEA em crianças pequenas;
- 3. Necessidade de adaptação do ambiente e das atividades para atender às necessidades das crianças com TEA;
- 4. Dificuldade em lidar com comportamentos desafiadores e/ou agressivos apresentados por algumas crianças com TEA;
- 5. Dificuldade em promover a interação social entre as crianças com TEA e as demais crianças da turma;
- 6. Dificuldade em trabalhar com as famílias das crianças com TEA e na comunicação com elas;
- 7. Necessidade de trabalhar em equipe multidisciplinar para atender às necessidades das crianças com TEA.

A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando. É inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos (MANTOAN, 2006, p.11).

É importante que os professores sejam capacitados e apoiados para lidar com esses desafios, para que possam promover a inclusão e o sucesso escolar das crianças com TEA.

O TEA e os transtornos invasivos do desenvolvimento abrangem um amplo grupo de transtornos cognitivos e neurocomportamentais, que incluem características definidoras centrais de socialização prejudicada, padrões de comportamento restritos e repetitivos e comunicação verbal e não verbal prejudicada. Essas áreas implicadas representam limitações para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA) que, quando não são intervencionadas, dificultam seu aprendizado e inclusão na escola.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como

---

condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige uma ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (MANTOAN, PRIETO E ARANTES, 2006, p. 4).

A inclusão educacional deve ser entendida como um equilíbrio equilibrado entre aprendizagem de qualidade e desempenho escolar condizente com as habilidades do aluno que garanta uma aprendizagem significativa para todos. Nesse sentido, é relevante conhecer os problemas que as crianças com TEA enfrentam, bem como as intervenções de saúde que abordam essas dificuldades e melhoram seu desempenho para a correta fixação da aprendizagem na escola.

Embora seja um aspecto que afeta significativamente o progresso de crianças com TEA, ou o diagnóstico e tratamento precoce, ou o reconhecimento das características das crianças fora do ambiente clínico mesmo tardiamente, situação que dificulta o uso das possibilidades de intervenção oferecidas pela neuroplasticidade nos primeiros anos de desenvolvimento. (ALARCÃO, 2003).

Ao encontro das afirmações de pesquisadores (as) sobre a temática, é fundamental que a escola, por meio de sua equipe gestora, possibilite formas de participação coletiva e de ofertas de formação contínua aos seus e suas profissionais para que possam responder às necessidades pedagógicas de cada criança. Assim, é a comunidade escolar que deve procurar meios para responder às necessidades de suas crianças. Quando esse processo não é orientado nessa perspectiva, a criança pode apresentar uma série de problemas de ordem psicológica, como a insegurança, o excesso de nervosismo, agitação e irritabilidade. (CASTRO; REIS; SILVA, 2020, p.8)

A importância da participação de uma equipe multidisciplinar na detecção e intervenção precoce do TEA é mencionada por vários autores. Por exemplo, no artigo de APPDA (1993), destaca-se a necessidade de uma abordagem colaborativa que envolva profissionais de saúde, educação e serviços sociais. Essa colaboração é fundamental para identificar precocemente os sinais de autismo, realizar avaliações diagnósticas e elaborar um plano de intervenção adequado.

Além disso, o apoio psicológico às famílias e a integração das crianças com TEA na escola são aspectos cruciais do processo de intervenção. Autores como Belisário e Cunha (2010), destacam a importância de oferecer suporte emocional e psicológico às famílias, que muitas vezes enfrentam desafios significativos e estresse ao lidar com o diagnóstico e o manejo do TEA.

A integração das crianças com TEA na escola é abordada por autores como Coll, Palacios e Marchesi (1995), que ressaltam a necessidade de adaptações e estratégias específicas para promover a participação e o aprendizado dessas crianças no ambiente escolar. A equipe multidisciplinar desempenha um papel fundamental na identificação das

---

necessidades individuais de cada criança e no desenvolvimento de estratégias educacionais personalizadas.

Além disso, é fundamental estabelecer uma cultura de diálogo contínuo, constante e fluido entre os profissionais envolvidos. A comunicação efetiva e o compartilhamento de informações entre os membros da equipe multidisciplinar são essenciais para garantir uma abordagem integrada e coordenada no manejo do TEA. Autores como Orrú (2012) enfatizam a importância da colaboração e do trabalho em equipe para garantir que as intervenções sejam consistentes e abrangentes.

Portanto, o TEA envolve várias áreas do desenvolvimento e requer uma abordagem multidisciplinar para detecção e intervenção precoce. Essa equipe multidisciplinar deve colaborar de forma contínua, constante e fluida, promovendo o apoio psicológico às famílias e a integração das crianças com TEA na escola. A participação de profissionais de diferentes áreas é fundamental para desenvolver estratégias eficazes e personalizadas que facilitem o desempenho das crianças com TEA.

O TEA envolve várias áreas do desenvolvimento e é importante que uma equipe multidisciplinar participe na sua detecção e intervenção precoce, promovendo assim o apoio psicológico aos pais e a integração das crianças na escola. O desenvolvimento de estratégias voltadas para facilitar o desempenho de crianças com TEA requer a participação precoce de diversos profissionais e o estabelecimento de uma cultura de diálogo contínuo, constante e fluido entre eles.

Nos últimos anos, houve um aumento de casos de crianças com TEA em que são solicitadas terapias especializadas em integração sensorial com o objetivo de melhorar o processamento sensorial para construir respostas adaptativas que levem à organização comportamental. Da mesma forma, em crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de processamento de integração sensorial, a colaboração entre o terapeuta e a equipe educacional surge como uma abordagem eficaz.

O trabalho conjunto entre profissionais de saúde, educadores e os pais contribuirá para a inclusão progressiva de crianças com TEA na sala de aula.

Por tudo isto, a inclusão efetiva da criança com TEA no ambiente escolar e o sucesso do seu desempenho, é precedida de um conceito abrangente que implica a detecção e intervenção precoce e a abordagem inconciliável da equipe multidisciplinar e cuidadores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inclusão de crianças com deficiência é um aspecto que merece atenção e requer estudo, formação e aprofundamento. Dessa forma, é fundamental compreender e reconhecer as dificuldades que os professores de apoio discente enfrentam em relação ao tema, bem como investigar suas percepções sobre o processo de inclusão.

Nesse contexto, o planejamento do professor de apoio torna-se extremamente relevante, permeado pela questão da inclusão na sua prática diária, refletida nos seus conhecimentos, atitudes e crenças sobre os aprendizes.

Esses elementos servem de base na busca de respostas às questões que surgem quando os alunos com deficiência encontram barreiras na aprendizagem, determinando o nível de conhecimento do professor em relação à sua abordagem pedagógica inclusiva. Os processos de ensino e aprendizagem e a capacidade de estabelecer e manter relações colaborativas com outros profissionais são essenciais tanto para enfrentar os atuais riscos de exclusão e incompreensão como para promover uma inclusão eficaz.

Para isso, é necessário que todos os envolvidos no processo educativo estejam comprometidos e abertos ao diálogo e à troca de experiências. A prática inclusiva vai além da diferenciação, envolve a compreensão dos fatores socioculturais que interagem para produzir diferenças individuais (biologia, cultura, família, escola), em vez de explicações que enfatizam uma única causa.

Essa prática envolve compreender como equilibrar a contribuição relativa de cada um destes factores na determinação de respostas adequadas quando as crianças enfrentam dificuldades. Com efeito, os resultados alcançados neste trabalho não esgotam o tema da educação inclusiva, que é amplo e abrangente, há ainda muito a explorar, especialmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e aos atores envolvidos.

## PREFERÊNCIAS

- ADAMS, D., MACDONALD, L. E KEEN, D. **Respostas do professor aos comportamentos relacionados à ansiedade em alunos no espectro do autismo.** *Pesquisa em Deficiências de Desenvolvimento*, 86, 11-19. 2019.
- AGUIAR, G., MAINEGRA, D., GARCÍA, O., & HERNÁNDEZ, Y. **Diagnóstico em crianças com transtornos do espectro do autismo no seu desenvolvimento na compreensão textual.** *Revista de Ciências Médicas de Pinar del Río*, 20 (6), 63-71. 2016.
- ALARCÃO, I. (2003). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora.
- APPDA (1993). **Autismo: Integrar.** Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional e Secretariado Nacional de Reabilitação, 2, pp.14 – 15.
- ANH, DTK E MARGINSON, S. **Aprendizagem global sob as lentes da teoria sociocultural vygotskiana.** *Estudos Críticos em Educação*, 54(2), 143-159. 2013.
- AINSCOW, M. **Lutas pela equidade na educação: As obras selecionadas de Mel Ainscow.** Routledge. 2015.
- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta Edição.** Associação Psiquiátrica Americana. 2013.
- BELISÁRIO, J. F. Filho; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- CARRERA, B. E MAZZARELLA, C. **Vygotsky: abordagem sociocultural.** *Educere*, 5(13), 41-44. 2001.
- CATALÁ-LÓPEZ, F., RIDAO, M., HURTADO, I., NÚÑEZ-BELTRÁN, A., GÈNOVA-MALERAS, R., ALONSO-ARROYO, A., & TABARÉS-SEISDEDOS, R. **Prevalência e comorbidade do transtorno do espectro do autismo na Espanha: protocolo de estudo para uma revisão sistemática e meta-análise de estudos observacionais.** *Revisões Sistemáticas*, 8(1). 2019.
- CASTRO, R. M.; REIS, K. C. O.; SILVA, A. L. **A escola e o Ensino Fundamental I, frente às dificuldades de aprendizagem: aspectos para uma pauta de discussões sobre a (des)medicalização da educação e o êxito do(a)s escolares.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp. 5, p. 2950-2966, dez. 2020. e-ISSN: 1982- 5587. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp5.14568>. Acesso: 1. nov.2023.
- COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades Educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

---

MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

ORRÚ, silva Ester. "Trajetórias, avanços e desafios na concepção e educação de educando com autismo". In: ORRÚ, Silva (ORG). **Estudantes com necessidades especiais: Singulares e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PESSIM, Larissa Estanislau; FONSECA, Profª. Ms. Bárbara Cristina Rodrigues. **Transtornos do espectro autista: importância e dificuldade do diagnóstico precoce**. Disponível: [http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/pnnWsCHLoL9zOLE\\_2015-3-3-14-7-28.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/pnnWsCHLoL9zOLE_2015-3-3-14-7-28.pdf). Acesso em 06 nov.2023.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva** / Edilene Aparecida Ropoliet.al. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

VYGOTSKY, L. **História do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores**. Cientista Técnico. 1987.

VYGOTSKY, L. **Fundamentos de Defectologia, Obras Completas , Volume V**. Pessoas e Educação. 1989.

VYGOTSKY, L. **Obras Completas. t. V. Fundamentos da Defectologia**. Pessoas e Educação. 1995.

VYGOTSKY, L. **Ferramenta e sinal no desenvolvimento da criança. As Obras Coletadas de LS Vygotsky**, Vol 6. Kluwer Academic/ Plenum Publishers. 1999.

VYGOTSKY, L. **Interação entre aprendizagem e desenvolvimento**. IN compilador AL Segarte. **Psicologia do Desenvolvimento Escolar**. Seleção de leituras . (págs. 45-60). Félix Varela. 2006.

# A ENUNCIÇÃO E SUAS INSTABILIDADES NUM PERCURSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA

SUSELI CORUMBA DOS SANTOS<sup>1</sup>

## RESUMO

Neste artigo, defendemos ser fundamental para o ensino da leitura sob a luz da pragmática e da Teoria da Enuncação a compreensão dos mecanismos de instauração das categorias de pessoa, tempo e espaço manifestadas no discurso, bem como dos efeitos de sentido que decorrem das instabilidades no uso da língua. Para nosso objetivo utilizaremos como *corpus* para exemplificação algumas frases ou excertos retirados basicamente da Revista VEJA.

**Palavras-chave:** Debreagem; Efeitos de sentido; Embreagem; Leitura.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Devido à dimensão do problema de leitura constatada em grande parte das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, no Estado de São Paulo<sup>2</sup>, por meio dos resultados do SARESP, e da Rede Municipal de São Paulo, por meio da Prova São Paulo, faz-se urgente buscar subsídios teóricos e propostas pedagógicas que possam orientar o planejamento de ações capazes de reverter o quadro atual. Ao analisarmos os dados das avaliações externas, em particular os da Prova São Paulo, por exemplo, identificamos as habilidades que ainda se configuram como desafios relacionados às aprendizagens dos(as) estudantes matriculados(as) na RME-SP e que requerem um planejamento de estratégias pedagógicas que os ajudem a alcançar as aprendizagens não consolidadas. Neste artigo não adentraremos ao campo das análises dos resultados das avaliações externas, mas limitar-nos-emos ao estudo dos mecanismos de instauração das categorias de pessoa, tempo e espaço manifestadas no discurso, bem como dos efeitos de sentido que decorrem das instabilidades no uso da língua, como uma possibilidade, dentre tantas, de se abordar o ensino da leitura.

Defendemos que não basta a boa vontade do professor, nem os anos de experiência em sala de aula, se não houver embasamento teórico e critérios claros na elaboração de atividades que propiciem o desenvolvimento e a aquisição de habilidades de leitura. É preciso,

---

1 Mestre em Língua Portuguesa pela PUC – SP, possui graduação em Letras pelo Centro Universitário Fundação Santo André, Pedagogia para licenciados pela Universidade Nove de Julho; especialização em Psicopedagogia Institucional. Atuou como professora no Ensino Superior – Curso de Letras. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I aposentada pela Rede Estadual de Ensino. Professora desde 2015 na Rede Municipal de São Paulo. Atualmente em exercício na função de Assistente Técnico de Educação I na Divisão Pedagógica (DIPED), da Diretoria Regional de Educação de São Mateus.

2 Revistas Pedagógicas referentes à edição de 2022 da Prova São Paulo — Ciclos Interdisciplinar e Autoral das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Disponível em <https://serap.sme.prefeitura.sp.gov.br/provasp>

---

portanto, conhecer e utilizar estratégias<sup>3</sup> que melhor se apliquem às necessidades dos estudantes com os quais se trabalha e que levem ao desenvolvimento de sua competência leitora.

Neste artigo, apoiamo-nos nos estudos da pragmática por ser a ciência do uso linguístico e ter a enunciação como um dos seus domínios que, nas palavras de Benveniste (1989, p.82), consiste no funcionamento da língua por um ato individual de utilização, ou seja, a passagem da língua para a fala. Neste caso, ocorre a instauração de um “eu”, que se dirige a um “tu”, em um dado marco temporal e espacial, que, segundo o autor, são os conteúdos da enunciação. São estas três categorias linguísticas (pessoa, espaço e tempo) que permitem a transformação da língua em fala. Sabemos que, antes da enunciação, a língua é apenas uma possibilidade virtual. No entanto, quando o falante utiliza a língua, ele está realizando um ato de fala, que lhe permite enunciar sua posição de locutor e assim instalar-se no discurso por meio de todas as escolhas e combinações que faz.

No ato de utilização da língua, vemos com frequência o uso de uma pessoa por outra. O presidente da República, ao falar em público “O Presidente tem feito inúmeros esforços...” está usando *ele* no lugar de *eu*. Obviamente, ele pretende causar um certo efeito de sentido ao fazer tal escolha, e nossos estudantes, muitas vezes, não observam essa orientação de leitura. São instabilidades assim que nos interessam aqui, bem como os mecanismos de instauração das categorias de pessoa, tempo e espaço manifestadas no discurso e seus efeitos de sentido.

Utilizaremos como *corpus* para exemplificação algumas frases ou excertos retirados basicamente da Revista VEJA.

No processo de ensino de leitura, consideramos pertinente tratar da questão das *instâncias enunciativas*.

Concordamos com Fiorin (2002) que, num texto, há basicamente três instâncias enunciativas.

A primeira é do enunciador e do enunciatário. O enunciador é o autor do texto, o *eu* pressuposto; o enunciatário é o leitor, ou seja, o *tu* pressuposto. Nos domínios da semiótica, autor e leitor não são entidades do mundo, de carne e osso, mas entidades semióticas ou entidades do discurso. O leitor em formação deve ser capaz de perceber que o autor do livro que ele lê não deve ser considerado como uma pessoa real. Ele é caracterizado como uma imagem, aquela que o próprio autor elegeu para si: quer seja ele representado como moralista, preconceituoso, irreverente, cético, mesmo que não o seja de verdade, em sua vida real.

A segunda instância é do narrador e do narratário. São o *eu* e o *tu* instalados no enunciado. Se virmos, por exemplo, a obra de Machado de Assis, Memórias Póstumas de Brás Cubas (1982, p.85), constataremos que o narrador e o narratário aparecem de forma explícita:

*[...] começo a arrepender-me deste livro (...) o maior defeito deste livro és tu leitor. Tu tens pressa de envelhecer, e o livro anda devagar; tu amas a narração direta e nutrida, o estilo regular e fluente, e este livro[...]*

---

3 Consideramos neste artigo que a leitura fluente envolve o uso de estratégias das mais diversas ordens: cognitivas, interacionais, sociointeracionais, textuais. Segundo GUIMARÃES (2004, p. 195): Estratégias cognitivas: efetivam-se à luz de um “cálculo mental”, resultando uma inferência geradora de uma informação semântica nova inspirada em dados da superfície textual. Estratégias textuais: representam-se na co-referência, pronominalização, sintonia tema/rema, microestruturas, macroestruturas e superestruturas. Estratégias sociointeracionais: perseguem o alcance da interação verbal – o que se harmoniza com fatores de textualidade de Beaugrande e Dressler (1981): situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade.

---

Eles também podem permanecer implícitos, como quando se narra uma história em terceira pessoa.

A terceira instância é aquela em que o narrador dá voz a uma personagem, por meio do discurso direto, instaurando o interlocutor e o interlocutário para que se concretize um efeito de realidade.

Compreendidas as três instâncias enunciativas, verificaremos as categorias de pessoa, tempo e espaço no quadro enunciativo proposto por Benveniste.

Partimos do pressuposto básico de Benveniste (1976, p. 286) de que o homem se constitui como sujeito na e pela linguagem, enunciando sua posição no discurso por meio das três categorias da enunciação: pessoa, tempo e espaço.

Sendo a enunciação um ato individual entendido em função do ato de enunciar, não é suficiente descrever as categorias somente do ponto de vista da gramática normativa, pois o sentido das palavras está relacionado a uma situação de comunicação.

É o que acontece com os dêiticos, tais como os pronomes pessoais e expressões de espaço e tempo. Ao lermos num pedaço de papel o enunciado “Deixe a chave do carro aqui que volto ainda hoje”, não entenderemos plenamente a mensagem se não soubermos a que situação de comunicação ela se refere, ou seja, quem é *eu*, onde é *aqui*, quando é *hoje*.

Ressaltamos, com Fiorin (2002, p. 36), que tais elementos linguísticos presentes no enunciado remetem à instância de enunciação. Isto significa que estes elementos **não** tratam da enunciação propriamente dita, mas da *enunciação enunciada*. Há, é claro, enunciados desprovidos de marcas enunciativas, principalmente quando o autor pretende um discurso mais objetivo, como por exemplo, “A água é formada por duas moléculas de hidrogênio e uma de oxigênio”. Neste caso, estamos diante de um *enunciado* enunciado.

Como a pessoa enuncia num dado espaço e tempo, todo espaço e todo tempo se organizam em torno do *eu*, tomado como ponto de referência. É por isto que a categoria de pessoa é essencial para que a linguagem se torne discurso. Para mostrar que essas categorias de pessoa, tempo e espaço não existem apenas em algumas línguas, mas em qualquer língua e qualquer linguagem, Benveniste (apud Fiorin, 2002, p. 22) usa os termos latinos *ego* (*eu*), *hic* (*aqui*) *etnunc* (*agora*).

Segundo Benveniste (1976, p. 230-32), a categoria de pessoa possui duas correlações, a da pessoalidade e a da subjetividade.

A primeira é aquela em que se opõem actantes da enunciação (*eu/tu*) e actantes do enunciado (*ele*). A segunda é aquela em que se contrapõem *eu* (pessoa subjetiva) versus *tu* (pessoa não-subjetiva).

Assim, conforme Benveniste (apud Fiorin, 2003, p. 164), o *eu/tu* participam do ato de comunicação e o *ele* não-participa, sendo apenas um elemento do enunciado. Aos participantes, chamamos de pessoas **enunciativas**; aos não-participantes de pessoas **enuncivas**.

---

Para expressar a categoria de pessoa, existem três conjuntos de morfemas: os pronomes pessoais retos e oblíquos, os pronomes possessivos e as desinências número-pessoais dos verbos.

Na manchete “Os ‘carros voadores’ ganham sinal verde, mas enfrentam obstáculos” (VEJA, 10/11/2023, edição 2867) temos o referente Carros voadores, correspondente à 3ª pessoa do discurso. Por não se tratar de um *eu* que remete à instância da enunciação, mas de um elemento do enunciado, dizemos que o enunciado é enuncivo.

Em contrapartida, na frase dita pelo presidente Lula “Eu sempre digo que, para quem está na Fazenda, dinheiro bom é dinheiro que está no Tesouro. Para quem está na Presidência, dinheiro bom é dinheiro transformado em obra” (VEJA, 10/11/2023, edição 2867), o pronome pessoal *eu* e a desinência número-pessoal na forma *digo* indica a participação do *eu* no ato comunicativo, e, portanto, constitui um enunciado enunciativo.

Segundo Benveniste (apud Fiorin, 2002: 142), situar um acontecimento no tempo crônico é diferente de situá-lo no tempo da língua. A diferença é que o tempo linguístico é ligado ao ato de linguagem, que se ordena como função do discurso. Este tempo é necessariamente o **presente**, pois está ligado ao *agora*, momento da enunciação (ME). Isto quer dizer que o *agora* é reinventado a cada vez que o enunciador enuncia, cada ato de fala é um tempo novo, ainda não vivido.

A partir do tempo presente gerado pelo ato de linguagem, estabelece-se um eixo que ordena as categorias de **concomitância** (quando coincide o evento narrado e o ME) e **não-concomitância**.

O eixo da não-concomitância se subdivide em anterioridade e posterioridade. O passado indica uma **anterioridade** ao ME e o futuro indica uma **posterioridade**.

Fiorin (2002, p. 144) destaca que há um sistema temporal organizado em função do presente implícito na enunciação e um sistema temporal linguístico ordenado em relação aos marcos temporais instalados no texto.

Em outras palavras, existem na língua dois sistemas temporais, um relacionado ao ME (sistema enunciativo) e outro ordenado em função dos momentos de referência (MR) instalados no enunciado (sistema enuncivo).

Em relação ao **sistema enunciativo** (MR presente), temos no eixo da concomitância o **tempo presente** e no eixo da não-concomitância, o **pretérito perfeito 1** e o **futuro do presente**. Vejamos dois exemplos:

Na manchete “Partido brasileiro comemora vitória de Milei na Argentina” (VEJA, Radar, 20/11/2023), vemos que o ME coincide com o evento narrado *comemorar*. Já em “O inacreditável episódio do roubo de um quartel do Exército em São Paulo de 21 armas, entre metralhadoras e fuzis, algumas delas capazes até de derrubar helicópteros, que veio à tona no último dia 16, teve outro componente aterrador: o indício forte de que uma parte das Forças Armadas tem conexões com os bandidos, incluindo as milícias do Rio de Janeiro.” (VEJA, 27/10/2023, edição 2865), em relação ao *agora* que ocorre no dia 27 de outubro (ME), o momento do acontecimento (MA), o roubo de 21 armas [...] que **veio à tona no último dia 16**, é anterior a ele, fato que justifica o emprego do pretérito perfeito no verbo **vir**.

---

Em relação ao **sistema enuncivo** temos dois subsistemas. Um centrado no MR pretérito e outro no MR futuro.

Tomando o MR pretérito, temos no eixo da concomitância os tempos **pretérito perfeito 2** e o **pretérito imperfeito**. No eixo da não-concomitância temos o **pretérito mais-que-perfeito**, o **futuro do pretérito simples** e o **futuro do pretérito composto**.

Nos exemplos “Um segredo agora revelado: quase cinco anos atrás, quando a Nestlé ainda era presidida pelo executivo...” e “Na semana passada, o FMI surpreendeu ao questionar a necessidade de o governo aumentar o superávit fiscal.” (Veja, 13/10/2004 p. 32), temos uma relação de concomitância entre o MR pretérito marcado pelas locuções adverbiais *cinco anos atrás* e *na semana passada*, e o MA, *quando a Nestlé era presidida pelo executivo* e *FMI surpreendeu*. O que os difere é o valor aspectual: no primeiro exemplo, trata-se de um aspecto durativo com o uso do pretérito imperfeito *era* e no segundo, um aspecto pontual e acabado, com o uso do pretérito perfeito *surpreendeu*.

No eixo da não-concomitância, o pretérito mais-que-perfeito indica uma relação de anterioridade do MA em relação ao MR pretérito. É o que podemos ver em “Samuel **aproximou-se** para avisar que o táxi **tinha chegado**”. Nesse caso, o MR é o *momento em que Samuel se aproximou*; o *táxi tinha chegado* indica um fato que ocorreu anterior a ele.

Ainda no eixo da não-concomitância, o futuro do pretérito indica uma posterioridade em relação ao MR pretérito, e surge como expectativa, como vemos em “...o presidente Lula **confidenciou** a pelo menos um governador petista que **gostaria** de promover uma troca de cadeiras não só no BNDES como em algumas estatais.” (Veja, 10/11/2004, p. 34), onde o MR é o *momento da confiança* e *promover uma troca de cadeiras* é posterior a ele.

Tomando o MR futuro, temos no eixo da concomitância o **futuro do presente**; no eixo da não-concomitância, o **futuro anterior** e o **futuro do futuro**.

Aproveitando os exemplos de Fiorin (2002, p. 161) “No momento em que eu lhe der o sinal, você **soltará** os rojões”, vemos que em relação ao MR futuro *momento em que eu lhe der o sinal*, o MA *soltar rojões* é concomitante. Já em “Em oito dias, terei terminado o serviço”, o MA  *término do serviço*, é anterior ao MR futuro *em oito dias*.

O espaço também é ordenado a partir do *hic*, ou seja, do lugar do ego. Todos os objetos são assim localizados, sem que tenha importância seu lugar físico no mundo, pois aquele que os situa se coloca como centro e ponto de referência da localização. O espaço é expresso pelos demonstrativos e certos advérbios de lugar. São enunciativos os marcadores de espaço linguístico, ordenados em relação ao lugar da enunciação, tais como *aqui, aí, cá, lá, neste lugar*. Na frase “Eu nunca vi ninguém ir espontaneamente à Polícia Federal para ser indiciado” (Veja, 20/10/2004 p.35), temos como espaço enunciativo a Polícia Federal, equivalente ao demonstrativo “*lá*”, estabelecido em relação ao “*aqui*”, espaço onde se encontra o enunciador, que nesse caso é Romeu Tuma.

São enuncivos *aí, ali, lá, naquele lugar*, etc. quando retomam um espaço inscrito no enunciado. Nesse caso, seu valor não é determinado pelo espaço do enunciador, como podemos perceber no exemplo tomado de empréstimo a Fiorin (2002, p. 271) “Pensando bem, a procura da avó começara bem antes, tinha sido em Paris. Foi *lá* que se interessou a sério por Lueji”, em que *lá* retoma a cidade do enunciado.

Para sistematizar os marcadores de cada sistema, organizamos os quadros abaixo:  
Sistema enunciativo: ligado à enunciação

Eu/tu	<b>Concomitância (MR = MA): Presente</b> <b>Não-concomitância</b> a) anterioridade: pretérito perfeito 1* b) posterioridade: futuro do presente	aqui, aí, cá, neste lugar, etc.
-------	--	---------------------------------

Sistema enuncivo: ligado ao enunciado

Pessoa	Tempo: MR pretérito	Tempo: MR futuro	espaço
ele	<b>Concomitância</b> Pretérito perfeito 2 ** Pretérito imperfeito <b>Não-concomitância</b> a) anterioridade: pretérito mais-que-perfeito (simples ou composto) b) posterioridade: futuro do pretérito simples futuro do pretérito composto	<b>Concomitância</b> Presente do futuro <b>Não-concomitância</b> a) anterioridade: futuro anterior b) posterioridade: futuro do futuro	algures, alhures, nenhures (em algum lugar, em outro lugar, em nenhum lugar)

\* Pretérito perfeito 1 refere-se ao tempo do sistema enunciativo.

\*\* Pretérito perfeito 2 refere-se ao sistema enuncivo.

Compreendidos os sistemas enunciativos e enuncivos, bem como as categorias de pessoa, tempo e espaço no discurso, partiremos para a reflexão dos mecanismos que geram as instabilidades na linguagem no intuito de melhor perceber seus efeitos de sentido no ato da leitura.

## DEBREAGEM E EMBREAGEM

Pensando na questão da leitura, consideramos fundamental refletir sobre os mecanismos de instauração da pessoa, tempo e espaço nos enunciados e, principalmente, captar os efeitos de sentido proporcionados por estas estratégias intencionalmente escolhidas pelo autor de seus enunciados.

---

São dois os mecanismos de instauração de pessoas, espaços e tempos no enunciado: a *debreagem* e a *embreagem*.

A *debreagem* é a operação em que se **projetam** no enunciado a pessoa, o tempo e o espaço. Em outras palavras, se a enunciação é a instauração do *eu, tu, ele* num *aqui-agora*, numa instância linguística pressuposta pelo enunciado; ao representar essas categorias no enunciado, estamos operando com a *debreagem*.

Fiorin (2002) distingue *debreagem* enunciativa e enunciva, cujos efeitos de sentido são respectivamente de subjetividade e de objetividade.

Na *debreagem* enunciativa enuncia-se o *não-eu, o não-aqui e o não-agora* como se fossem *eu, aqui, agora*. Isto acontece porque, como já dissemos, os elementos linguísticos do sistema enunciativo presentes no enunciado **não** tratam da enunciação propriamente dita, mas da *enunciação enunciada*.

Na *debreagem* enunciva estão presentes os actantes do enunciado (*ele*), o espaço do enunciado (*algum lugar*) e o tempo do enunciado (*então*), ou seja, as categorias de pessoa, de tempo e de espaço do sistema enuncivo.

Ainda segundo Fiorin (2002, p.147) a *debreagem* pode ser de primeiro ou de segundo grau: na de primeiro grau, os tempos são relacionados à voz do narrador; na de segundo grau, resultam de uma delegação de voz operada pelo narrador, vinculados ao *eu* interlocutor.

Assim, tomando novamente o exemplo “**Na semana passada**, o FMI surpreendeu ao questionar a necessidade de o governo aumentar o superávit fiscal.” (Veja, 13/10/2004 p. 32), temos uma **debreagem enunciva de primeiro grau** porque a sua existência depende da voz do narrador.

Outro exemplo é o uso do discurso indireto para citar o que o ministro Flávio Dino disse ao presidente Lula: “Muito acima do peso, o ministro contou que seu médico teria lhe advertido sobre os riscos de continuar trabalhando na intensidade que o cargo exige.” (VEJA, 03/11/2023, edição 2866). O discurso citado perdeu a sua independência ao serem eliminadas as marcas linguísticas da fala do ministro que caracterizariam a sua subjetividade.

Se, porventura, esta frase estivesse em discurso direto, o efeito de sentido teria sido o de atualizar a fala de Flávio Dino com maior vivacidade, dando a ilusão de ser o momento da enunciação. Nesse caso, teríamos uma **debreagem enunciativa de segundo grau**.

Nos textos literários esse mecanismo causa um efeito de realidade quando o narrador dá voz ao personagem por meio do discurso direto.

Quanto à estabilidade do uso da língua, é comum o sujeito do discurso assumir a primeira pessoa quando estiver com a palavra, especialmente ao emitir ordens, desejos ou expressar sentimentos, e utilizar a terceira pessoa ao emitir informações objetivas e impessoais, buscando não se comprometer.

Contudo, existe a possibilidade de este sujeito empregar a terceira pessoa como referência a si mesmo. Esta é apenas uma das **instabilidades** que rompe com os esquemas canônicos da enunciação e cria uma nova forma de dizer.

---

Em campanha política, Marta Suplicy dizia “Vote na Marta, a Marta promete, a Marta cumpre”. Temos em sua fala uma **embreagem actancial**, a neutralização da oposição categórica *eu/ela* em benefício do segundo membro do par (cf. Fiorin, 2002: 48). Tal efeito produziu um distanciamento do *eu* no intuito de ressaltar o seu papel político sobrepujando sua individualidade.

A embreagem é, portanto, esse efeito produzido pela neutralização das categorias de pessoa e/ou tempo e/ou espaço, pela denegação da instância do enunciado. Assim como na debreagem, temos embreagem actancial, espacial e temporal.

Em “Agora eu *fazia* o papel de professor”, temos uma embreagem temporal, ou seja, a neutralização entre o tempo enunciativo *agora* e o tempo enuncivo *fazia*, em benefício do primeiro, como recurso para presentificar o passado, reviver a experiência de se fazer o papel de professor.

Corroborando as ideias de Greimas e Courtès, Fiorin (2002, p. 50) afirma que a embreagem apresenta-se, ao mesmo tempo, como o desejo de alcançar a instância da enunciação e como a impossibilidade de atingi-la. Como vimos, nosso estudo acerca dos mecanismos de instauração das categorias de pessoa, tempo e espaço manifestadas no discurso, bem como dos efeitos de sentido que decorrem das instabilidades no uso da língua, podem ser compreendidos como uma possibilidade, dentre tantas, de se abordar o ensino da leitura. Tais estratégias certamente irão desafiar os estudantes no que diz respeito ao desenvolvimento de sua competência leitora. E para que nosso objetivo seja alcançado, precisamos ter em mente que a leitura implica na mobilização do leitor quanto aos conhecimentos dos diferentes valores semânticos de palavras e expressões da língua e de seu funcionamento, das regularidades textuais, das particularidades do contexto em que o texto foi produzido e do conhecimento de mundo de que dispõe.

Além disso, investir nas estratégias de leitura, na compreensão de efeitos de sentido, nas características composicionais e estilísticas dos textos, nos processos intertextuais, na presença de valores sociais, culturais e humanos nos textos, além de graus de parcialidade e fidedignidade das informações neles veiculadas é fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, existem muitas possibilidades de provocar as instabilidades na língua, tendo em vista certas condições discursivas.

Procuramos mostrar que a interpretação dos termos pertencentes às categorias de pessoa, tempo e espaço varia de acordo com os mecanismos utilizados pelo produtor dos enunciados. Os efeitos de sentido no discurso são muitos. Não é indiferente o narrador projetar-se no enunciado ou alhear-se dele; simular concomitância dos fatos narrados com o momento da enunciação ou apresentá-los posteriores ou anteriores a ele; presentificar o pretérito; enunciar um *eu* sob a forma de um *ela*, etc.

Como esses mecanismos oferecem novos valores e geram outros significados, consideramos fundamental incluir tais noções no ensino de leitura. Talvez nossa abordagem tenha contribuído para que o ensino de leitura e de análise linguística não permaneçam no campo das regras gramaticais descontextualizadas ou na predominância de questões de localização explícita.

---

Acreditamos, enfim, que nossos estudantes se sentirão muito mais motivados à leitura se souberem perceber a riqueza de sentidos pretendidos pelo autor e, possivelmente, alcançados por eles, com a orientação de leitores mais experientes, que estejam engajados para ajudá-los a descobrir o prazer da leitura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1982.
- BENVENISTE, Émile. **Da Subjetividade na Linguagem**. *Problemas de Lingüística Geral*. Trad. Maria da Glória Novak e Luisa Neri. São Paulo: Nacional, 1976, p. 284-293.
- BENVENISTE, Émile. **O aparelho formal da enunciação**. *Problemas de Lingüística Geral II*. Trad. Eduardo Guimarães et all. Campinas: Pontes, 1989, p. 81-90.
- FIORIN, José Luiz. Pragmática. In : FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à lingüística II: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 161-185.
- FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- GUIMARÃES, Elisa. Procedimento Discursivo e organização textual no processo de ensino-aprendizagem. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org). **Língua Portuguesa in Calidoscópico**. São Paulo: EDUC, 2004. (Série Eventos)
- VEJA. São Paulo, edição 1875, ano 37, n. 41, 13 out. 2004.
- VEJA. São Paulo, edição 1876, ano 37, n. 42, 20 out. 2004.
- VEJA. São Paulo, edição 1877, ano 37, n. 43, 27 out. 2004.
- VEJA ON-LINE, São Paulo: Abril, edição 2867. 10 nov 2023. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/tecnologia/os-carros-voadores-ganham-sinal-verde-mas-enfrentam-obstaculos/>>. Acesso em: 20 nov.2023.
- VEJA ON-LINE, São Paulo: Abril, edição 2867. 10 nov 2023. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/populismo-e-futricas-politicas-por-que-lula-sabotou-o-plano-de-haddad/>>. Acesso em: 20 nov.2023.
- VEJA ON-LINE, São Paulo: Abril, 20 nov 2023. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/coluna/radar/partido-brasileiro-comemora-vitoria-de-milei-na-argentina/>>. Acesso em 20 nov. 2023.
- VEJA ON-LINE, São Paulo: Abril, edição 2865. 27 out 2023. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/as-conexoes-por-tras-do-maior-roubo-de-armas-da-historia-do-exercito/>>. Acesso em: 20 nov.2023.
- VEJA ON-LINE, São Paulo: Abril, edição 2866. 03 nov 2023. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/movimento-de-dino-poe-lula-em-situacao-dificil-para-decisao-sobre-stf/>>. Acesso em: 20 nov.2023.



Faustino Moma T

...ÃO É A CHAVE PARA DES...  
...DOS PROBLEMAS QUE...  
...S DE DESENVOLVIMENTO

www.primeiraev

Revista **46** Maio 2023  
ISSN 2675-2573

# a EVOLUÇÃO

Revista **47** Maio 2023  
ISSN 2675-2573

**EDUCAÇÃO É UMA ÁREA DE CONSTANTES DESAFIOS!**

A ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA  
MARISA GARCIA

www.primeiraevolucao.com.br

ABEC Associação Brasileira de Editores Científicos  
Crossref  
OJS / PKP

**ORGANIZAÇÃO:**  
Manuel Francisco Neto  
Vilma Maria da Silva

**AUTORES(AS):**

- Adriana Beatriz de Oliveira
- Aline Pereira Matias
- Amanda Maria Franco Liberato
- Anderson da Silva Brito
- Andréia Fernandes de Souza
- Bruno Vinicius Pereira da Silva
- Débora da Silva Melo Valiante
- Elaine Aparecida Forgassin Corrêa
- Fernanda dos Santos Ikier
- Graziela de Carvalho Monteiro
- Isac dos Santos Pereira
- Maria Angela Ferreira Oliveira
- Maria Dalva Lima de Sousa
- Marisa Garcia
- Ruy Francisco Sposaro
- Walter Paulesini Junior
- Silvana dos Santos Silva
- Solange Hitomi Kurozaki
- Suseli Corumba dos Santoso

ISSN 2675-2573

47 >

9 772675 257003

**doi** <https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.47>

Produzida com utilização de softwares livres



LibreOffice



Platform & workflow by OJS / PKP

[www.primeiraevolucao.com.br](http://www.primeiraevolucao.com.br)

